فلسفة الإنسان

عند ابن خلدون

رؤية تربوية

تأليف الدكتور
الجيلاني بن التوهامي مفتاح



الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للنشر
IIUM Press
Kuala Lumpur -Malaysia

DKi
دار الكتب العلمية
Dar Al-Kotob Al-ilmiyah
أسسها محمد علي بيضون
سنة 1971 بيروت - لبنان

فلسفة الإنسان

عند ابن خلدون

تأليف الدكتور

الجيلاني بن التوهامي مفتاح

دار الكتب العلمية
Dar Al-Kotob Al-ilmiyah
DKi
أسسها محمد علي بيضون سنة 1971 بيروت - لبنان
Est. by Mohammad Ali Baydoun 1971 Beirut - Lebanon
Établie par Mohamad Ali Baydoun 1971 Beyrouth - Liban

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للنشر
IIUM Press
Kuala Lumpur – Malaysia

http://www.al-ilmiyah.com info@al-ilmiyah.com sales@al-ilmiyah.com baydoun@al-ilmiyah.com

Title	: **Falsafat al-ʾInsān ʿAnd Ibn Ḥaldūn**	**الكتاب**	: **فلسفة الإنسان عند ابن خلدون**
Classification:	Sociology	**التصنيف**	: علم اجتماع
Author	: Al-Jilāni ben AL-Tuhāmi Muftāḥ	**المؤلف**	: الدكتور الجيلاني عبد التوهامي مفتاح
Publisher	: Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah	**الناشر**	: دار الكتب العلميـــة - بيروت
Pages	: 224	**عدد الصفحات**	: 224
Size	: 17*24	**قياس الصفحات**	: 17*24
Year	: 2011	**سنة الطباعة**	: 2011
Printed in	: Lebanon	**بلد الطباعة**	: لبنـــان
Edition	: 1st	**الطبعة**	: الأولى

DKI
Dar Al-Kotob Al-ilmiyah
Est. by Mohamad Ali Baydoun
1971 Beirut - Lebanon

Aramoun, al-Quebbah,
Dar Al-Kotob Al-Ilmiyah Bldg.
Tel: +961 5 804 810/11/12
Fax: +961 5 804813
P.o.Box: 11-9424 Beirut-Lebanon,
Riyad al-Soloh Beirut 1107 2290

عرمون، القبة، مبنى دار الكتب العلمية
هاتف: ٩٦١+ ٥ ٨٠٤٨١٠/١١/١٢
فاكس: ٩٦١+ ٥ ٨٠٤٨١٣
ص.ب: ١١-٩٤٢٤ بيروت-لبنان
رياض الصلح-بيروت ١١٠٧٢٢٩٠

الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا للنشر
IIUM Press
Kuala Lumpur – Malaysia

ISBN 978-2-7451-7225-9
ISBN 2-7451-7225-5
9 782745 172259
90000

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي
ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾

[البقرة:30]

قائمة الجداول

قائمة الأشكال

مقدمة

﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾ [البقرة: 30] .

لو أردنا أن ننصف أنفسنا فنبحث عن علل التخلف الذي أصاب أمتنا لوجدناها تضرب بجذورها في أعماق تاريخنا لقرون عديدة ظهرت بداياتها منذ عصر الخلافة الأموية عندما بدأت معاني الاستخلاف التي جاء هذا الدين لإحيائها ودعمها، تتعرض للتهميش والتغييب ماديا ومعنويا.

فماديا كان التهميش والتغييب من قبل الحكام الذين تسلطوا على رقاب الأمة ففرضوا أنفسهم بمنطق القوة لا بقوة المنطق، أي بمنطق السيف والظلم والقهر لا بمنطق الأهلية التي يتطلبها ذاك المنصب الذي استحوذوا عليه وأذلوا الأمة من أجله، فكانوا بذلك أول المؤسسين في تاريخنا الإسلامي لعملية تخريب أصابت أحد معاني الاستخلاف؛ أعني الاستخلاف الخلقي الذي عبر عنه العلامة ابن خلدون بقوله: "الإنسان رئيس بطبعه، بمقتضى الاستخلاف الذي خلق له، والرئيس إذا غلب على رئاسته وكُبح عن غاية عزه تكاسل حتى عن شبع بطنه وري كبده. وهذا موجود في أخلاق الأناسي."[(1)]

وأما فكريا فكان التهميش والتغييب من قبل الحكام أيضا، الذين حاولوا بثّ عقيدة الجبر وروح الاستسلام، لتبرير ظلمهم وتسلطهم، وصبغ ذلك كله بصبغة القضاء والقدر، وبذلك صاروا أولّ المؤسسين لعملية تشويه لحقت المعنى الثاني للاستخلاف، أعني الاستخلاف المعرفي الذي عبر عنه أبو يعرب المرزوقي بقوله: "والعامل الثاني: هو فساد معنى الإنسانية المعرفي؛ أعني عقل الإنسان النظري الخالص والمطبق بمفعول نفس القهر والعسف اللذين يقضيان كذلك على العقل والفكر الحر عند الفرد والجماعة."[(2)]

وعلى الرغم من الانتصارات الكبيرة التي حققتها الحضارة الإسلامية لاحقا،

(1) عبد الرحمن بن خلدون، **المقدمة** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2000م)، ص117.

(2) أبو يعرب المرزوقي، "شروط وحدة المسلمين وشروط نهضتهم لاستئناف دورهم الكوني"، **وحدة الأمة** (كوالالمبور: الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا) س1، ع1 2003م، ص49.

والصفحات المشرقة التي خطها لها التاريخ، فإنّ ذلك الداء الخبيث الذي لحق معاني الاستخلاف بقي ينخر جسمها في الخفاء، ويوهن عودها إلى أن وقعت الأمة فريسة في براثن الاستعمار، بكلّ أشكاله: الاستيطاني، بدءاً وكرهاً؛ والثقافي، والاقتصادي، والفكري، والتربوي، لاحقاً واختياراً، إلى يومنا هذا.

ومنذ ذلك الحين وعلى امتداد ما يقارب القرنين من الزمن، باتت محاولات الإصلاح الفردية والجماعية بكل تنوّعاتها الفكرية والسياسية والتربوية؛ الدينيّة منها والوضعية، تتقاسم هموم الإجابة على سؤالين محوريين، هما: ما أسباب تخلفنا؟ وما الحلّ الأمثل والأنسب لتجاوز هذا التخلف؟ وغني عن التذكير، بأنّ وعينا الحديث بالتخلف لم يكن نتيجة دوافع داخلية، ولا وليد إرادة نقد ذاتية، بل هو نتيجة صدمة خارجية جعلتنا ندرك تخلفنا ليس قياسا إلى ما ينبغي أن نكون عليه كأمّة ذات رسالة حضارية كونية، بل قياسا على ما عند الآخر لمحاكاته ومجاراته.

فالتخلّف كما هو واضح ليس وليد قرن أو قرنين، بل هو ضارب بجذوره في أعماق تاريخنا. والوعي به وبأخطاره ومحاولة إصلاح آثاره ليس بالأمر الحديث أيضاً، بل هما قديمان قدم تخلفنا. ويمكن تصنيف هذه المحاولات واختزالها في نوعين: محاولات إصلاح حديثة، ومحاولات إصلاح قديمة.

فأما ما يتعلق بحركات الإصلاح الحديثة؛ فإنّ وعينا بالتخلف كما أسلفنا قد كان ناتجا عن صدمة خارجية، لذلك فعلى الرغم من هيمنة الخارجي على وعينا جميعا، فإنّه يمكن أن نرجع كلّ فرضياتها إلى فرضيتين اثنتين؛ فأما الفرضية الأولى فترى بأنّ سبب تخلفنا راجع في أساسه إلى بعدنا عن الدين. فالإصلاح وتجاوز التخلف لا يكون وفق هذا التصوّر إلاّ بالرجوع إلى الدّين وتطبيق أحكامه.

وهذا التصوّر زيادة على تضمنه التبرير والاتهام؛ التبرير بإعفاء التاريخ السابق عنّا من مسؤولية التخلّف الذي نعيشه اليوم؛ لأنّ مسألة عزل الدين عن تسيير شؤون المجتمع، أعني فصل الدين عن الدولة، لم يقع إلا في عصرنا الحديث مع ظهور الدولة الحديثة، والاتهام -وهو غير مقصود منه طبعا- بتحميله الدينَ مسؤوليةَ التخلف الذي نعيشه اليوم؛ لأنّ الاستعمار والتخلّف بكلّ أشكالهما السياسية، والاقتصادية، والتقنية، والاجتماعية، والتربوية، حصلا في عهد كانت أحكام الشريعة مطبقة فيه؛ إذ إنّ سقوط آخر خلافة تتكلم باسم الدين، كان قبل أقل من قرن من

الزمن. ثمّ إنّ هذا التفسير مخالف للواقع؛ وإلاّ فكيف نفسّر تفوّق الدول الكافرة التي لا تستند إلى الدين ولا تطبق أحكامه؟

وأما الفرضية الثانية، فترجع سبب تخلفنا في أساسه إلى سيطرة الدين على فكرنا. لذلك فإنّ الإصلاح، وتجاوز التخلف، لا يكون -وفق هذا التصوّر- إلاّ بالبعد عن الدين، وقطع الصلة به.

وهذا التصور زيادة على انبتاته وسطحيته، يكفي لدحضه أن نذكر مثال اليابان، والصين، والهند. فهذه الشعوب على الرغم من تمسكها بثقافاتها وعقائدها الوثنية تتصدر اليوم -وخاصة اليابان- قائمة الدول المتقدمة. وعلى العكس من ذلك فإننا نجد دولا أخرى، مثل: دول أوربا الشرقية، وكثيرا من دول عالمنا الإسلامي لم يشفع لها تنكرها لدينها، وتراثها، وارتماؤها في أحضان الفلسفات الوضعية، أن تصبح دولا متقدمة، بل على العكس من ذلك، فإنّ معظمها، إن لم نقل كلّها، لا يزال يترنّح تحت خط الفقر؛ حتى أصبح الأفراد فيها خير مثال للعبيد الجدد.

وأما ما يتعلق بمحاولات الإصلاح القديمة، فإنّ أهمّ ما يميزها عن المحاولات الحديثة أنّها محاولات نقد داخلية أصيلة، أي أنها حركات دوافعها وغاياتها ذاتية، من الذات مبدؤها نقدا وتقويما، وإلى الذات معادها تربية وإصلاحا. وهذه المحاولات يمكن تصنيفها بحسب زمن ظهورها واهتماماتها إلى ثلاث محاولات.

المحاولة الأولى تركزت فرضيتها حول إصلاح معنى الاستخلاف الخلقي العملي منه والنظري. فالعملي تمثل في تهذيب السلوك الخلقي من شوائب النفاق الاجتماعي بمعناه الواسع كالغش، والخيانة، والتملق، وحبّ الجاه، والظهور ترويضا أو تعويضا. والنظري تمثل في تحرير القصود من شوائب الشرك ظاهره وخفيه، وجعلها خالصة للمستَخلِف الحقيقي. وخير من مثّل هذه المحاولة الإمام الغزالي رحمه الله في كتابه إحياء علوم الدين خاصة؛ ولكن توجّهه الصوفي وإفراطه في التأمل الذاتي واعتماد إصلاحه على الجانب الفردي المُنتقَى وانعزاله عن فعل الاستخلاف الجماعي جعل الأمر ينتهي به في نهاية المطاف إلى غربة فكرية، وتبني

مقولات هروبية[1] لم يعد لها مكان إلاّ في المجتمعات الراكدة أو المستعبدة والمقهورة، التي وجدت في هذا الفكر ما يشبع مخيالها المتبلّد، أو يسلّيها في نكباتها وحرمانها.

أما **المحاولة الثانية** فتركزت فرضيتها حول إصلاح معنى الاستخلاف المعرفي العملي منه والنظري. فالاستخلاف العملي تمثّل في محاربة التوسّطات الوهمية بين العبد وربّه، المتمثلة عبادةً في الشيخ، والقطب، والغوث، والأبدال، والأئمة المعصومين، وسياسيا في المهدي الرضيع المعصوم، المحبوس في سرداب مملكة الأسطوَرة الشيعية.

وتمثّل الاستخلاف النظري في محاربة العقائد والتأويلات الباطلة التي اعتمدها أصحابها في دعم انحرافاتهم، وكلّ ذلك من أجل تخليص العقل الإسلامي من السُّلط الغيبية الموهومة التي شلّت نشاطه وجعلته يغرق في خرافاته، ويغفل عن دوره الاستخلافيّ ويصبح أداة هدم وفرقة بيد الطائفية، والمذهبية المقيتة، وخير من مثّل محاولة الإصلاح هذه شيخ الإسلام ابن تيمية رحمه الله. وعلى الرغم من الاضطهاد الذي لاقاه ابن تيمية في ذلك الوقت من خصومه؛ فإنّ الاتجاه الوضعي الذي ساد العالم الإسلامي في القرن الماضي قد ساعد كثيرا في تهميش تلك السُّلط، وتعبيد الطريق أمام فكره ليصبح مرجعا لمعظم شباب الصحوة.

أما **المحاولة الثالثة** فإنّ أهمّ ما يميزها عن سابقتيها شيئان:

أولا: أنّها **محاولة واقعية**،[2] حاولت فهم الواقع بما هو عليه، لا بما يجب أن يكون عليه، بخلاف ما عليه حال الحركتين السابقتين اللتين تصدتا لإبطال الأفعال

---

(1) انظر ما قاله في باب التوكل من إحيائه حيث جعل أحد المتصوفة الذي قعد عن طلب رزقه والاكتفاء بأكل الحشيش والتيه في البوادي، أعلى درجة وأكثر يقينا وتوكلا من أبي بكر الصديق رضي الله عنه الذي خرج للسعي في طلب رزق عياله. فالأوّل مثال للدرجة الأولى من التوكّل في حين أبو بكر رضي الله عنه ورد ذكره كمثال للمرتبة الثالثة من التوكّل. أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، **إحياء علوم الدين** (بيروت: دار المعرفة، د. ط.، د. ت.)، ج4، ص268.

(2) فاطمة بدوي، **علم اجتماع المعرفة بين الفكر الخلدوني والفكر الغربي** (منشورات جرّوس- برس، د.م، د.ت)، ص35.

الخلقية والمعرفية المنحرفة، واقتراح تعويضها بالمثال المُعتقَد، أي أنّهما تنطلقان في تواصلهما مع الواقع من النص نيابةً، بعملية ذات سهمين نازلين متعاقبين على الأغلب في الأولى على طريقة التخلية والتحلية المتمثلة في التربية الصوفية المتدرّجة، ومتوازيين متزامنين على الأغلب في الثانية على طريقة المحاجّة البرهانية[1] سلبا وإيجابا؛ سلباً بإبطال رأي الخصم، وإيجابا بإلزامه قوةً، لا واقعا؛ لأنّ إبطال رأي الخصم وإقناعه بقوة الحجة بما يخالف رأيه لا يلزم منه واقعيا تركه ما هو مُبطَل، وتبنيه ما هو مُبرهَن، وهذا ما يشهد به واقع المسلمين بل وواقع البشرية عموما.

فواقعية محاولة الإصلاح الخلدونية[2] تكمن في كونها قد حاولت فهم تخلف واقع الإنسان المسلم وترديه، لا من جهة كونه مسلما فحسب، بل من خلال مقوّمات وجوده الموضوعية للاستخلاف،[3] وعلاقتها بالعمران البشري مداً وجزراً،[4] وعلاقة كلّ ذلك بالنص المنزل تأثرا وتأثيرا.

ثانيا: وبما أنّها محاولة واقعية، بدراستها الإنسان بما هو إنسان، من حيث

---

(1) البرهانية بأقسامها الأربعة: 1- عقلية محضة؛ 2- نصية محضة؛ 3- عقلية ونصية مع غلبة الأولى؛ 4- عقلية ونصية مع غلبة الثانية.

(2) محمد عزيز الحبابي، **ابن خلدون معاصرا**، ترجمة: فاطمة الجامعي الحبابي، (بيروت: دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، 1984م)، ص120.

(3) Muhsen Mahdi. *Philosophy of History*, Chicago: The University of Chicago Press. 1964, p. 291.

(4) Yves Lacoste. *Ibn Khaldun: The Birth of History and the Past of the Third World,* Thetford, Norfolk: The Thetford Press Ltd, 1st ed,.1984, p.153. He said: "It is to a large extent Ibn Khaldun's use of the comparative method that allows him to generalize on the basis of a large number of facts and to arrive to at his schema for evolution of states". See also, p.160 He said: "Ibn Khaldun is not trying to write a Philosophy of History. He is an extraordinarily acute observer of reality and his conceptions drive from objective generalizations based upon his own observations and erudition. He is able to make objective generalizations he has no interest in normative judgements and no ideological prejudices".

مقومات وجوده الموضوعية،[1] بوصفه خليفة لله في أرضه[2]، فقد غدت حركة كونية، متجاوزة حدود الزمان والمكان، وقابلة للتعميم[3]، وهذا ما أكده المرزوقي بقوله: "وقد أرجع ابن خلدون فساد العمران الإنساني والاجتماع البشري عامة - باستقراء التاريخ الإنساني بعامة والتاريخ الإسلامي بخاصة- إلى العاهات التي تصيب عاملين اثنين هما عينهما العاملان اللذان يشكو المجتمع الإسلامي الحالي من فسادهما، ويعتبرهما علة تخلفه وتبعيته:

1. **العامل الأول**: هو فساد ما يسميه بمعنى الإنسانية، الخلقي، أعني عقل الإنسان العملي الخالص والمطبق بمفعول القهر والعسف الداخليين والخارجيين اللذين يقضيان على العزّة والإرادة الحرّة عند الفرد والجماعة.

2. **العامل الثاني**: هو فساد معنى الإنسانية المعرفي، أعني عقل الإنسان النظري الخالص، والمطبق بمفعول القهر والعسف اللذين يقضيان على الفكر الحرّ عند الفرد والجماعة كذلك."[4]

وباختصار، فمعالجة هذا التخلف تتوقف عنده أوّلا وآخرا على تحقيق معنى الاستخلاف في الأرض الوارد في قوله تعالى: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً﴾ [البقرة:12]، وسبيله الأمثل لذلك وأساسه هو التربية.[5]

---

(1) Ibid., pp.152-154.

(2) علي أومليل، **الخطاب التاريخي: دراسة لمنهجية ابن خلدون** (بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، ط3، 1985م)، ص199. ملاحظة: المؤلف أورد هذا الكلام في سياق نفي الريادية لابن خلدون في علوم الاجتماع وفق منظوره الوضعي الغربي؛ ولكن الذي يهمّنا هو إشارته لأهمية هذا المفهوم في الفكر الخلدوني، الذي غفل عنه كثير من الباحثين.

(3) Yazid Isa Soraty. *Ibn Khaldoun's Views on Man, Society, and Education.* Ann Arbor, Mich: University Microfilms International, Ph.D.1986, pp.11,62.

(4) أبو يعرب المرزوقي، "شروط وحدة المسلمين وشروط نهضتهم لاستئناف دورهم الكوني"، ص48-49.

(5) أبو يعرب المرزوقي، **الاجتماع النظري الخلدوني والتاريخ العربي المعاصر** (بيروت: الدار العربية للكتاب، 1983م)، ص67.

الفصل الأول

التعريفات

1.1. مدخل

قبل الدخول في صلب الموضوع تجدر التوطئة ببعض التعريفات التي تنقسم إلى قسمين: أمّا القسم الأوّل فيتناول التعريف بابن خلدون من حيث اسمه، ونسبه، وشيوخه، ورحلاته، وبعض ملاح العصر الذي ظهر فيه؛ وأمّا القسم الثاني فيتناول شرح بعض المفاهيم المهمّة عند ابن خلدون، والتي ستصاحب هذا البحث في بقية فصوله. وهذه المفاهيم ثلاثة: التربية، والتعليم، والتأديب، وعلاقة بعضها ببعض، وببعض المفاهيم الأخرى كالسلطة، والحضارة، والعمران.

2.1. التعريف بابن خلدون

في الحقيقة ليس هناك مزيد على ما ترجم به ابن خلدون نفسه عن نفسه؛ ولكن إن كان هناك شيء يمكن أن ينضاف في هذا الصدد فهو محاولة إعادة قراءة هذه الترجمة نفسها في سياق يمكن أن يساعد على فهم أفضل للإطار التاريخي والحضاري الحاضن لابن خلدون وآرائه التربويّة الرائدة.

1.2.1 اسمه ونسبه: نظرا لأهميّة الماضي عند ابن خلدون وأثره في حاضر الإنسان وتشكيل ملامح شخصيّته، نجده يسرف في الاستطراد في ذكر نسبه والثناء عليه والإشادة بفضله باعتباره يمثّل هو نفسه أحد امتداداته ونتيجة من نتائجه. فحديث ابن خلدون عن طيب نسبه وزكاء معدنه وعلاء منزلة شرفه، هو في الحقيقة حديث عن ملامح هذه الصفات في شخصيّته هو نفسه؛ إذ الزمن التربوي عنده نهر ممتد في أعماق الماضي لا يمكن فصل لحظته الحاضرة عن سابقاتها "والحاضر يشهد لذلك؛ فالماضي أشبه بالآتي من الماء بالماء."[1] فأحداث الماضي عنده تتحول عبر الزمن إلى شحنات نفسية ورموز ثقافية تكون في مجموعها المجال التربوي غير المباشر الذي يؤدي دورا رئيسا في تحديد الهوية الحضارية الفردية والجماعية للأجيال اللاحقة، "وذلك أنّ الشرف والحسب إنما هو بالخلال؛ ومعنى البيت أن يَعُدَّ الرجل في آبائه أشرافا مذكورين، تكون له بولادتهم إياه والانتساب

---

(1) ابن خلدون، **المقدمة** ، ص8.

إليهم تجلة في أهل جلدته، لما وقر في نفوسهم من تجلة سلفه وشرفهم بخلالهم. والناس في نشأتهم وتناسلهم معادن."[1]

ويعرّف ابن خلدون نفسه بأنّه عبد الرحمن بن محمد بن محمد بن محمد بن الحسن بن محمد بن جابر بن محمد بن إبراهيم بن عبد الرحمن بن خلدون. يرجع نسبه إلى الصحابيّ وائل بن حُجر، من القبائل العربيّة اليمنيّة. رحل جدّه الأوّل خلدون بن عثمان إلى الأندلس في أواخر المائة الثالثة واستقرّ بها، وأصبحت عائلته من أعيان إشبيلية، ثمّ نظرا إلى الاضطرابات السياسيّة وما لحق الأندلس من اختلال دفع بني خلدون في أوائل المائة السابعة للحاق بالحفصيين الذين استولوا على تونس فأكرموا نزلهم وولّوا جدّيه الأول والثاني بعض المناصب في دولتهم. وباختصار فإنّ ابن خلدون ينتمي إلى عائلة عريقة في العلم والسياسة.[2] وكلّ ذلك كان له أثره العظيم فعلا في تكوين شخصيّته وتحديد ملامحها لتنسج على منوال من سبقها.

وقد ولد ابن خلدون في كنف هذا الحسب العظيم في تونس في غرّة رمضان سنة اثنين وثلاثين وسبعمائة هجرية الموافق للسابع والعشرين من مايو سنة اثنتين وثلاثين وثلاثمائة وألف ميلادية. وقد تربّى وترعرع في حجر والده الذي أحسن تأديبه وتعليمه، حيث قرأ عليه العربيّة وسهّل له طريق العلم فحفظ القرآن، وأتقن قراءاته.

2.2.1. شيوخه: وقد لاقى كبار العلماء في عصره فدرس عنهم العلوم، وتتلمذ على أيديهم فأجازوه وشهدوا له بالإتقان وعلوّ الكعب؛ حيث حفظ المتون، وقرأ كتبا وشروحا كثيرة في شتّى العلوم بلغ في معظمها مرتبة لا يشقّ له فيها غبار كعلوم القرآن، والفقه وأصوله، والحديث وعلومه، والعربيّة وفنونها من المنظوم والمنثور،

---

(1) المصدر السابق، ص106.

(2) عبد الرحمن بن خلدون، **تاريخ** (بيروت، دار الكتب العلمية، 1992م)، ج7، ص451-456؛ عبد الرحمن بن خلدون، **المقدمة**، تحقيق: علي عبد الواحد وافي (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، ط3، د. ت.)،ج1، ص 38-41.

والعلوم العقليّة بكلّ تفاريعها. ومن أشهر شيوخه الأستاذ المكتّب أبو عبد الله محمد بن سعد بن بُرَّال الأنصاري، أصله من جالية الأندلس، ومنهم أبو محمد بن عبد المهيمن الحضرمي، ومنهم كذلك شيخ العلوم العقليّة في عصره، أبو عبد الله محمد بن إبراهيم الآبلي، وأصله من تلمسان. وقد كان كثير من شيوخه قد جمعوا بين السياسة والعلم.[1] وهو ما قد يفسّر لنا انخراط ابن خلدون المبكّر في السياسة على غير طريقة والده الذي آثر هجرها خلافا لسلفه.[2]

3.2.1. ملامح شخصيّته ومراحل حياته: وقد كانت حياة ابن خلدون حافلة بالمغامرات الشخصيّة والمفاجآت القدريّة. فعلى مستوى المغامرات الشخصيّة قد تجده تقلّب -نظرا لطموحه الشخصي الجامح وعلوّ همّته- في مناصب سياسيّة عديدة وانخرط في كثير من أحداث عصره التي اتسمت بالقلاقل والحروب التي كاد أن يودي بعضها بحياته حيث امتحن في إحداها وأودع السجن وقد قال في أثنائها مخاطبا سجّانه ومستعطفا له بقصيدة طويلة تدلّ على طول باعه في الشعر وبراعته:

علـى أيّ حـال للّيـالي أعـاتب ... وأيّ صـروف للزّمـان أغـالب

كفـى حزنـاً أنّـي علـى القـرب نـازح ... وأنّـي علـى دعـوى شـهودي غائـب

وأنّـي علـى حكـم الحـوادث نـازل ... تـسالمني طـورا وطـوراً تحـارب

ولم تكن تقلّباته ومغامراته مقتصرة على عالم السياسة وحدها بل شملت كذلك عالم الأرض؛ حيث جابت قدماه العالم الإسلامي من أقصى مغربه إلى قلب مشرقه متقلبا بين جباله، وسهوله، وبحاره، وبواديه، وحواضره، حاملا بين جنباته

(1) ابن خلدون، **تاريخ**، ج7، ص457-460؛ ابن خلدون، **المقدمة**، تحقيق: وافي، ج1، ص 42-44.

(2) ابن خلدون، **تاريخ**،ج7، ص457؛ ساطع الحصري، **دراسات عن مقدّمة ابن خلدون** (القاهرة: مكتبة الخانجي، وبغداد: مكتبة المثنى، 1961م)، ص49-50.

الخيبة والنجاح، تتنازعه خواطر الأمل والإحباط[1] في عالم عمّت فيه قيم الغش، والخديعة، والنفاق، والفتن، والحروب؛ حيث "اشتعل المغرب الأوسط نارا."[2]

وكنتيجة لهذه الأوضاع المتردّية التي لم يعد فيها لحياة الفرد وكرامته وعرضه من قيمة، فَقَدَ أخوه يحي ابن خلدون -الذي كان يعمل كاتبا لدى السلطان أبي حمو- حياته. فقَدْ ترصّد له عند عودته من صلاة التراويح أبو تاشفين (ابن السلطان أبي حمو) في رهط من الفاسدين "فعرضوا له وطعنوه بالخناجر حتى سقط عن دابّته ميّتاً. وغدا الخبر على السلطان صبيحة تلك الليلة فقام في ركائبه وبثّ الطلب عن أولئك الرهط في جوانب المدينة."[3] ونظرا إلى الفساد الإداري -على ما سياتي تفصيله لاحقا- فإنّ غضب السلطان لم يكن من أجل إقامة العدل وحماية الحقوق بل هو مجرّد نعرة عصبية سرعان ما انطفأت بمجرّد أن عرف "أنّ ابنه أبا تاشفين صاحب الفعلة."[4] وتحوّل الوعيد بالقصاص إلى إغضاء للطرف وطي للجناح بل وإرضاء بالزيادة في الرتبة بالتولية على المدن والحصون، "فأغضى وطوى عليها جوانحه، وأقطع أبا تاشفين مدينة وهران كما وعده. وبعث ابنه أبا زيّان على بلاد حُصَيْن والمديّة كما كان. ثم طلب أبو تاشفين من أبيه أن تكون الجزائر خالصة له؛ فأقطعه إيّاها."[5]

أمّا على مستوى المفاجآت القدرية التي حدثت له، فإنّ من أهمّها اثنتين:

الأولى كانت في مقتبل عمره وهو لا يزال في السابعة عشرة من عمره، وهي الطاعون الجارف الذي طوى البساط بما فيه، فهلك فيه والداه وكثير من أهله ولم يبق منهم إلاّ أخواه، كما جرف الطاعون كذلك كثيرا من شيوخه، غير أنّ هذا

(1) ابن خلدون، **تاريخ**، ج7، ص476، 481-482؛ ابن خلدون، **المقدمة**، تحقيق: وافي، ج1، ص52-81.

(2) ابن خلدون، **تاريخ**، ج7، ص519.

(3) المصدر السابق، ج7، ص167.

(4) المصدر نفسه، ج7، ص167.

(5) نفسه، ج7، ص167.

الحدث الجلل لم يكن ليفتّ من عزيمته في طلب العلم والعمل على تحقيق طموحاته السياسيّة.[1]

أمّا **الثانية** فكانت في أواخر عقود حياته وهي حادثة غرق زوجته وأولاده في البحر حيث عظم مصابه ونزعت نفسه إلى عزلة المنصب والسياسة، وترجّح عنده الزهد والتفرّغ إلى العلم والذكر وكان ذلك في حدود العام السادس والثمانين بعد المائة السابعة، وبقي على ذلك الأمر إلى حدود التسعين بعد المائة السابعة؛ حيث رجع إلى تولّي المناصب والقضاء، وهو في حال كرّ وفرّ مع خصومه وحاسديه من الفقهاء والحكّام، إلى أن وافاه الأجل بالقاهرة في السادس والعشرين من رمضان المبارك سنة ثمان بعد المائة الثامنة للهجرة الموافق لليوم السادس عشر من مارس سنة ست وأربع مائة وألف ميلادية[2] رحمه الله رحمة واسعة.

4.2.1. الحالة العامّة لعصره: اتسمت الحالة العامّة لعصر ابن خلدون والذي سبقه بالاضطرابات السياسيّة، وتفكّك المجتمع، وسادت الفوضى، وانتهكت الحرمات، واستبيحت الدماء والأموال، وانعدم الأمن والاستقرار، وأصابت العامّة والخاصّة معرّات وويلات، واتصف الملوك بالظلم، والعربدة، ومعاقرة الخمر، وإخافة العمران.[3] حتى إنّ بعضهم لشدّة ظلمه واستهتاره بحقوق الرعيّة قد نسب إلى الجنون والكفر حيث يغشون مجالس العامّة دون إذنهم ويقتحمون عليهم منازلهم، ويعتدون على حرماتهم، ويعبثون بكرامتهم.[4] وهذه السمة قد طبعت سلوك كثير من الملوك والأمراء وخاصّة ممن نشأوا في كنف الترف وأُهملت

(1) نفسه، ج7، ص462؛ الحصري، **دراسات**، ص51.

(2) ابن خلدون، **تاريخ**، ج7، ص565 و578-579؛ عبد الرحمن بن خلدون، **شفاء السائل وتهذيب المسائل**، تحقيق، محمد مطيع الحافظ (بيروت: دار الفكر المعاصر، 1996م)، ص26-27؛ ابن خلدون، **المقدمة**، تحقيق: وافي، ج1، ص93-113.

(3) ابن خلدون، **تاريخ**، ج6، ص520-521.

(4) المصدر السابق، ج6، ص453-454.

تربيتهم وتأديبهم.[1]

ومّما يرويه ابن خلدون عنهم أنّ بعض المماليك قد تمرّدوا على ملِكِهم فقتلوه خنقا في محبسه، ثم "انطلقت أيديهم على أهل البلد بمعرّات لم يعهدوها من أوّل دولتهم، من النّهب والتخطّف وطروق المنازل والحمّامات للعبث بالحرم، وإطلاق أعنّة الشهوات والبغي في كل ناحية."[2]

ولقد كان لفساد السياسة الداخلية للسلاطين أثره الواضح في تحديد معالم سياستهم الخارجية؛ فنظرا إلى صراعاتهم الدّاخلية المستمرّة على السلطة فقد فتحوا الباب على مصراعيه للتدخّلات الخارجية، "ولم يزل شأن هذه الجزيرة (جربة) مع العدوّ وكذلك منذ التاثَتْ دولة صنهاجة، وربما وقعت الفتنة بين أهلها من النكارة فتصل إحدى الطائفتين يدها بالنصارى."[3] وانتقصت أرض المسلمين في عهدهم من أطرافها "فقد كان الطاغية التهم قواعد الملك بشرق الأندلس وغربها...واستولى التتر على بغداد دار خلافة العرب بالمشرق وحاضرة الإسلام."[4] وقد بلغ تخاذل السلاطين وخيانتهم بعضهم بعضاً مبلغهما، حيث يعقد بعضهم التحالفات مع النصارى ويستنصرونهم لإنهاء خصومهم دون مراعاة لما يترتب على ذلك من استباحة لأرض المسلمين وأعراضهم. فغايتهم القصوى هي المحافظة على عروشهم وإنهاء خصومهم. فها هو السلطان ابن الأحمر يجد الفرصة مناسبة للتقرب من النصارى والتحالف معهم ضدّ السلطان أبي يوسف يعقوب بن عبد الحق المريني، الذي اجتاز المغرب إلى الأندلس لمناصرة المسلمين.

وقد تمكّن أبو يوسف في حربه تلك من هزيمة النصارى وقتل زعيمهم دُنُّنَه وإرسال رأسه بشارةً بالنصر للسلطان ابن الأحمر غير أنّ ابن الأحمر استغلها فرصة "فردّه زعموا سرّا إلى قومه، بعد أن طيّبه وأكرمه، ولاية أخلصها لهم، مداراة

(1) ابن خلدون، **المقدمة**، ص294؛ ابن خلدون، **تاريخ**، ج7، ص273.

(2) المصدر السابق، ج7، ص594-595.

(3) المصدر نفسه، ج6، ص411.

(4) نفسه، ج6، ص381.

وانحرافا عن أمير المسلمين."[1] وقد أدّى هذا التحالف فيما بعد إلى تمكين العدو من التهام أرض المسلمين وانتهاك أعراضهم، "والطاغية أثناء ذلك يجوس خلال الأندلس."[2] وكلّ ذلك بسبب هذا التحالف الذي عقده معه ابن الأحمر ضد السلطان أبي يوسف والإيعاز كذلك ليغمراسن بن زيّان بإلهائه، "واتصلت يد ابن الاحمر بيد الطاغية على منع أمير المسلمين من الإجازة، وراسلوا يغمراسن بن زيّان من وراء، وراسلهم في مشاقّة السلطان وإفساد ثغوره، وإنزال العوائق به المانعة من حركته، والأخذ بأذياله عن النهوض إلى الجهاد."[3]

3.1. مفهوم التربية والتعليم والتأديب عند ابن خلدون

1.3.1. تحديد مفهوم التربية والتعليم والتأديب: من خلال تتبع ورود هذه المصطلحات في كتابات ابن خلدون تبين أنّ لكل واحد منها مدلوله الخاص تبعا للمجال الذي يشغله والوظيفة التي يؤديها في الواقع الاجتماعي.

1.1.3.1. التربية: يرى ابن خلدون أنّ التربية من وجهة نظر استخلافيّة هي مفهوم شامل، يتناول الإنسان في كلّ أبعاده المادية والنفسية والفكرية والخلقية فردا وجماعة. وهي تبدأ ببداية الإنسان نفسه، "ثم يقيّض له حيوان يخلق فيه إلهاما لتربيته والحنوّ عليه إلى أن يتمّ وجوده وفصاله."[4] فهي معاناة للواقع ترافقه في كلّ مراحل نموّه؛ بها تتحدد رؤيته لنفسه والوجود من حوله، "وذلك أنّ وزيرا اعتقله سلطانه ومكث في السجن سنين ربّى فيها ابنه في ذلك المحبس، فلما أدرك وعقل سأل عن اللحم الذي كان يتغذى به، فقال أبوه لحم الغنم، فقال وما الغنم؟ فيصفها له أبوه بشياتها ونعوتها؛ فيقول يا أبت تراها مثل الفأر فينكر عليه، ويقول أين الغنم من الفأر، وكذا في لحم الإبل والبقر؛ إذ لم يُعاين في محبسه من الحيوانات إلاّ الفأر

---

(1) نفسه، ج7، ص228.
(2) نفسه، ج7، ص240.
(3) نفسه، ج7، ص238.
(4) ابن خلدون، **المقدمة**، ص326.

فيحسبها كلّها أبناء جنس الفأر."[1] فالتربية من خلال هذا المثال هي عملية معقّدة تشترك فيها وتتشابك عناصر كثيرة يصعب الفصل أو الترتيب بينها. فهي باختصار ما يمكن أن نسميه تجاوزا المجال الحضاري[2] الذي مثلّه السجن في هذا المثال.

وهذا المعنى يتفق مع أحد المعاني اللغوية لِلأصل "ربّ" الذي اشتقت منه كلمة التربية؛ إذ "ربّ كلّ شيء : مالكه ومستحقّه أو صاحبه."[3] فالمجال الحضاري هو الذي يملك العناصر الأساسية التي يتربى عليها الشخص منذ نعومة أظفاره إلى آخر لحظة من حياته؛ أي منذ نقطة البداية في خطّ عمره البياني إلى أن يبلغ الخطُّ قمّتَه ثمّ ينحدر باتجاه قاعدته[4].

فالتربية من وجهة نظر ابن خلدون الاستخلافيّة هي أشبه بما يصطلح عليه اليوم بالتنشئة الاجتماعية[5]؛ وهو ما يتفق كذلك مع الأصل اللغوي لكلمة التربية. جاء في لسان العرب، قال: "الأصمعي: رَبَوْتُ في بني فلان أربو نشأت فيهم، ورَبَيْتُ فلانا أُرَبّيه تَرْبِيةً وتَرَبَّيْتُه ورَبَيْتُه وربَّيْتُه ورَبَّبْتُه بمعنى واحد. الجوهري: ربَيْته تربية وتربَّيْته أي غذوْته، قال: هكذا لكل ما ينمي كالولد والزّرع ونحوه."[6]

فالتربية كما يرى ابن خلدون هي الوسيلة التي يتمّ بها صياغة الفرد والجماعة وفق نمط معين معد سلفا، "ثمّ إنّ الاستعانة إذا كانت بأولي القربى من أهل النسب

---

(1) المصدر السابق، ص144.

(2) See. Kelly A.V. *The Curriculum Theory and Practice*, London: Paul Chapman Publishing Ltd, 3rd ed. 1989, p.36.

(3) مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروزبادي، **القاموس المحيط** (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط3، 1987م)، ص111.

(4) See M.A. S. J. Curtis, *An Introduction to the Philosophy of Education.* London: University Tutorial Press LTD, 1958, Ph.D. pp. 36-37.

(5) إنكلر أليكس، **مقدمة في علم الاجتماع**، ترجمة: محمد الجوهري، وآخرون (القاهرة: دار المعارف، ط3 ، 1978م)، ص110.

(6) جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور، **لسان العرب** (بيروت: دار صادر، ط1، 1990م)، ج14، ص307.

أو التربية أو الاصطناع القديم للدولة كانت أكمل."[1] وهي كذلك الغاية التي ينشدها المجتمع "وبه نبين أنّ التربية هي أساس الوظائف الاجتماعية: فهي الغاية."[2]

والتربية إجرائيا -كما يدلّ أصلها اللغوي- هي: الجمع، والزيادة، واللزوم، والإقامة.[3] فهي عملية منظمة ومعقّدة ومتواصلة تبدأ بجمع العناصر الأوليّة وانتقائها؛ الإنسان مادتها الأولى وكلّ ما يمكن أن يوفّره المجال الحضاري من رموز سياسية، وفكرية، وثقافية، وقيمية. ثمّ ينتج عندنا بعد جمع هذا الطيف من المتفرقات زيادة؛ إذ الجمع من المنظور الخلدوني في حدّ ذاته زيادة، "فالأعمال بعد الاجتماع زائدة على حاجات العاملين وضروراتهم."[4] غير أنّ هذه الزيادة تبقى عملية ناقصة مالم يعقبها ملازمة وسهر ورعاية لكي تنصهر وتتّحد في كلٍّ واحد. ثمّ إنّ هذا اللزوم لكي يكون مثمرا لا بدّ له من الإقامة والتي تعني المكث والاستقرار وتعني كذلك بناء الشيء وإقامته. فالعمل التربوي لا بدّ فيه من المكث والاستقرار لكي يتمّ بناء الإنسان الاجتماعي وإقامة صرحه.[5] وهذا عين ما أشار إليه ابن خلدون بقوله: "ومثاله: لو فرضنا صبيّا من صبيانهم، نشأ وربيَ في جيلهم، فإنه يتعلّم لغتهم ويحكم شأن الإعراب والبلاغة فيها، حتى يستولي على غايتها...بحيث يحصّل الملكة ويصير كواحد ممّن نشأ في جيلهم وربيَ بين أحيائهم."[6]

وخلافا لكثير من السابقين الذين قصروا التربية على معنى الوظيفة الطهورية؛ أي اقتلاع رذائل الأخلاق وغرس محاسنها كما ذهب إلى ذلك الإمام الغزالي رحمه الله حينما قال: "معنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات

(1) ابن خلدون، **المقدمة**، ص184.
(2) المرزوقي، **الاجتماع النظري الخلدوني والتاريخ العربي المعاصر**، ص67.
(3) الفيروزبادي، **القاموس المحيط**، ص112.
(4) ابن خلدون، **المقدمة**، ص284.
(5) المصدر السابق، ص345.
(6) المصدر نفسه، ص483.

الخشنة من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه."[1] فإنّ ابن خلدون تماشيا مع فكره الاجتماعي الواقعي قد نظر إليها نظرة بنائية، بغض النظر عن نوعية القيمة الخلقية المصاحبة لها. فهي عنده الإطار الذي به تتحدّد نوعية الفرد والجماعة بحسب المحتوى الذي تتلبس به، "ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيّق على النفس في انبساطها."[2]

2.1.3.1. التعليم: أما التعليم عند ابن خلدون فهو مفهوم محدد من حيث الماهية والوجود. فمن حيث الماهية فهو طبيعي في العمران البشري؛ إذ "العلم والتعليم طبيعي في العمران البشري."[3] فعبارة طبيعي في العمران البشري تحمل في طياتها دلالات متعددة تشير كلّ منها إلى بُعد معين من أبعاد الحقيقة الموضوعية للطبيعة الإنسانية.

فكما أنّ الإنسان مدفوع بطبيعته إلى إشباع غرائزه الحيوانيّة عن طريق الأكل، والشرب، والجنس والكنّ؛ فإنّه مدفوع كذلك إلى إشباع غريزته الفكريّة عن طريق التعلّم وتحصيل ما عند الآخرين، من الإدراكات، "ثمّ لأجل هذا الفكر وما جُبِل عليه الإنسان بل الحيوان من تحصيل ما تستدعيه الطباع؛ فيكون الفكر راغبا في تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات."[4]

وبما أنّ هذا الإشباع لا يتمّ إلاّ بتعاون الفرد مع أبناء جنسه، "لا تمكن حياة المنفرد من البشر، ولا يتمّ وجوده إلاّ مع أبناء جنسه. وذلك لما هو عليه من العجز عن استكمال وجوده وحياته، فهو محتاج إلى المعاونة في جميع حاجاته أبدا بطبعه."[5] فإنّ التعليم الذي يحصل به إشباع غريزة الفكر إشباعا كاملا لا يتمّ إلاّ

(1) أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، **أيها الولد**، تحقيق: أحمد مطلوب (بغداد: مطبعة وزارة الأوقاف والشؤون الدينيّة، 1986م)، ص120.

(2) ابن خلدون، **المقدمة**، ص463.

(3) المصدر السابق، ص341.

(4) المصدر نفسه، ص341.

(5) نفسه، ص371.

بتعاون خاصّ، وهذا التعاون الخاصّ لا يحصل إلاّ في العمران. وبهذا يتبيّن سرّ ربط ابن خلدون التعليم بالعمران البشري وجعله طبيعة من طبائعه.

والتعليم عند ابن خلدون هو صناعة مكتسبة من جملة الصنائع كالطب، والخياطة، والتجارة؛ إذ "تعليم العلم من جملة الصنائع."[1] وذلك للأسباب الآتية:

أولا: أنّ الإشباع الحقيقي لغريزة الفكر لا يتمّ إلاّ بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئ العلم وقواعده واستنباط فروعه من أصوله. ومالم تحصل هذه الملكة التي هي عنده غير الفهم والوعي، لم يكن إشباع هذه الغريزة المتمثّل في حذق العلم حاصلا، "وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفنّ حاصلا. وهذه الملكة هي غير الفهم والوعي."[2]

ثانيا: أنّ هذه الملكة كما هو شأن باقي سائر الملكات سواء أكانت في البدن أم الدماغ هي مهارة مكتسبة، وكلّ مهارة لا بدّ فيها من التعليم الذي هو صناعة لمن يملك هذه المهارة "والملكات كلّها جسمانية، سواء كانت في البدن أو الدماغ، من الفكر وغيره، كالحساب. والجسمانيات كلّها محسوسة، فتفتقر إلى التعليم. ولهذا كان السّند في التعليم في كلّ علم أو صناعة يفتقر إلى مشاهير المعلمين فيها معتبرا عند كلّ أهل أفقٍ وجيلٍ."[3]

ثالثا: ومما يدلّ عنده على أنّ تعليم العلم صناعة هو اختلاف اصطلاحات العلماء فيه، "ويدلّ أيضاً على أنّ تعليم العلم صناعة اختلاف الاصطلاحات فيه."[4]

أما من حيث وجوده، فإنّ التعليم بما أنّه صناعة فهو متأخّر عن التربية في وجوده الزماني والمكاني. فمن الناحية الزمنية فإنّ التعليم لا يبدأ مع الإنسان من نقطة البداية في خطّ عمره البياني بل ينشأ معه لاحقا "الإنسان جاهل بالذات عالم

---

(1) نفسه، ص341.

(2) نفسه، ص341-342.

(3) نفسه، ص342.

(4) نفسه، ص342.

بالكسب."[1] ولا يلزم منه مصاحبته له في باقي مراحله. وهو كذلك لا يتمّ إلاّ من عاقل محصّل لملكته.

وأما من الناحية المكانية فإنّ التعليم بما أنّه صنعة لا يقع إلاّ في العمران، "فمن تشوّف بفطرته إلى العلم، ممّن نشأ في القرى والأمصار غير المتمدّنة؛ فلا يجد فيها التعليم الذي هو صناعيّ، لفقدان هذه الصنائع في أهل البدو كما قدّمناه، ولا بدّ من الرّحلة في طلبه إلى الأمصار المستبحرة، شأن الصنائع في أهل البدو."[2]

والتعليم من حيث ماهيّته لا يختص في تعلّقه بقيمة خلقيّة دون أخرى. فهو صناعة سواء أكان متعلّقها خيرا أم شرا، علوما إلهية أو علوما سحرية.[3] وكلها ملكات "تزيد الإنسان ذكاء في عقله وإضاءة في فكره."[4] وبكمالها تكمل إنسانية الإنسان، " ثمّ تستكمل صورته بالعلم الذي يكتسبه بآلاته، فكمل ذاتَه الإنسانيّة في وجودها."[5]

3.1.3.1. **التأديب**: أما التأديب فهو وإن كان وروده في كلام ابن خلدون قليلا مقارنة بالمفهومين السابقين؛ إلاّ أنّه له عنده دلالته الخاصّة ماهية ومتعلقا. فمن حيث الماهية فيعني عنده أحيانا الرعاية والتوجيه المقصودين، "ويموج بحر المدينة بالسفلة من أهل الأخلاق الذميمة، ويجاريهم فيها كثير من ناشئة الدولة وولدانهم ممن أهمل عن التأديب، وأهملته الدولة من عدادها، وغلب عليه خلق الجوار والصحابة، وإن كانوا -أصحابه- أهل أنساب وبيوتات. وذلك أنّ الناس بشر متماثلون؛ وإنّما تفاضلوا وتمايزوا بالخلق واكتساب الفضائل واجتناب الرذائل."[6]

ويعني التأديب عنده أحيانا التجربة والتقليد في اكتساب الخبرة السلوكية

---

(1) نفسه، ص374.
(2) نفسه، ص344-345.
(3) نفسه، ص406-407.
(4) نفسه، ص344.
(5) نفسه، ص374.
(6) نفسه، ص294.

العملية، "ومن تتبع ذلك سائر عمره حصل له العثور على كل قضيّة ولا بدّ بما تسعه التجربة من الزمن. وقد يسهّل الله على كثير من البشر تحصيل ذلك في أقرب زمن التجربة، إذا قلّد فيها الآباء والمشيخة والأكابر، ولقّن عنهم ووعى تعليمهم؛ فيستغني عن طول المعاناة في تتبع واقتناص هذا المعنى من بينها. ومن فقد العلم في ذلك والتقليد فيه أو أعرض عن حسن استماعه واتّباعه، طال عناؤه في التأديب بذلك؛ فيجري في غير مألوف ويدركها على غير نسبة؛ فتوجد آدابه ومعاملاته سيّئة الأوضاع بادية الخلل، ويفسد حاله في معاشه بين أبناء جنسه وهذا معنى القول المشهور: من لم يؤدّبه والده أدّبه الزّمان. أي من لم يُلَقَّن الآداب في معاملة البشر من والديه -وفي معناهما المشيخة والأكابر- ويتعلّم ذلك منهم، رجع إلى تَعَلُّمه بالطبع من الواقعات على توالي الأيّام؛ فيكون الزمن معلّمه ومؤدّبه لضرورة ذلك بضرورة المعاوَنَة التي في طبعه."[1]

ويعني عنده أحيانا أخرى الإلزام والالتزام الذوقي بمجموعة من الأعراف والتقاليد الحضرية في المعاش، والمسكن، والدين، والدنيا. "وذلك أنّ الحضر لهم آداب في أحوالهم في المعاش والمسكن والبناء وأمور الدين والدنيا، وكذا سائر أعمالهم وعاداتهم ومعاملاتهم، وجميع تصرفاتهم. فلهم في ذلك كلّه آداب يوقف عندها في جميع مايتناولونه ويتلبسون به من أخذ وترك؛ حتى كأنها حدود لا تتعدّى."[2]

أمّا من حيث المتعلّق، فإنّ التأديب في كلّ ما أورده ابن خلدون من المعاني السابقة، لا يكون إلاّ في المعاني الحسنة الراجعة إلى طرق العيش، وكيفيّة التعامل مع الأشياء. وهذا يتفق مع المعنى اللغوي "الأدب يقع على كلّ رياضة محمودة يتخرج بها الإنسان في فضيلة من الفضائل...وهو استعمال ما يحمد قولا وفعلا أو الأخذ أو الوقوف مع المستحسنات أو تعظيم من فوقك والرفق بمن دونك."[3]

---

(1) نفسه، ص371.

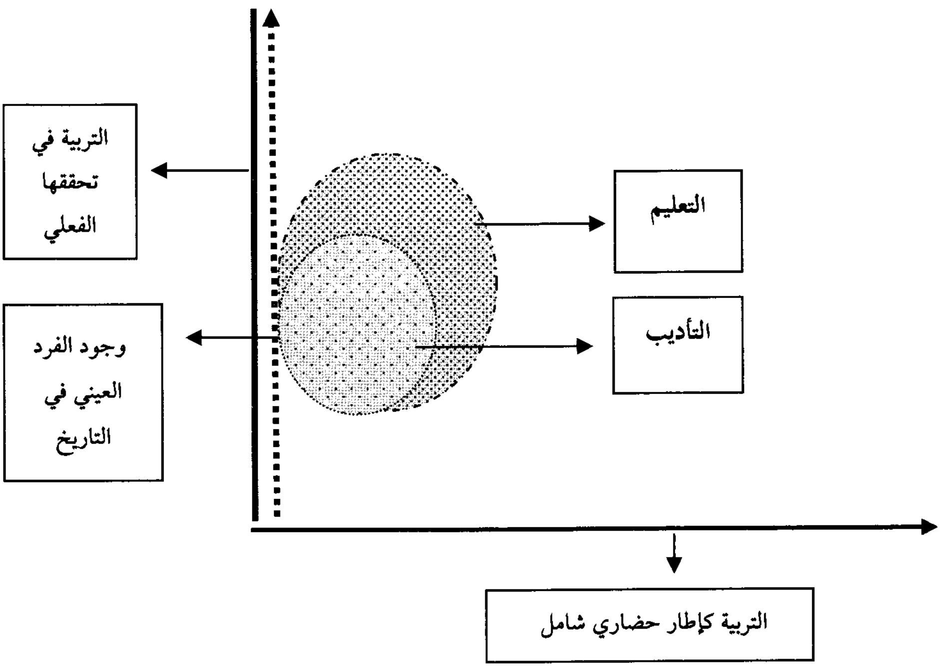
(2) نفسه، ص344.

(3) السيد محمد مرتضى الزبيدي، **تاج العروس** (القاهرة: المطبعة الخيرية، 1306هـ)، ج1، ص144.

وبناء على ما سبق فإنّه يمكن تلخيص مفاهيم التربية والتعليم والتأديب الثلاثة في تداخلاتها وافتراقاتها في الشكل الرقم (1.1).

الشكل الرقم (1.1)

تداخلات مفاهيم التربية والتعليم والتأديب وافتراقاتها



وكما هو واضح في الرسم السابق، فإنّ التربية كفعل في الواقع هي عملية تبدأ ببداية وجود الفرد العيني في التاريخ وتنتهي بنهايته. أمّا من حيث وجودها الرمزي فهي إطار حضاري شامل، تتشابك فيه عناصر كثيرة تسهم مجتمعة في صياغة الفرد والجماعة؛ وأمّا نسبتها إلى التعليم والتأديب فهي نسبة عموم وخصوص مطلق، أي أنّ كلّ تعليم أو تأديب هو تربية وليس كلّ تربية هي تعليم أو تأديب.[1]

(1) **الموسوعة العربية العالمية** (الرياض: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ط1، 1996م)، ج6، ص198.

أمّا بين التعليم والتأديب فهناك أيضا عموم وخصوص مطلق إذا تغاضينا قليلا عن خطّ التماس بين إطاري المفهومين في أحد قطبيهما؛ إذ في تماسهما إنذار بمفارقة الخاص للعام، غير أنّ هذه المفارقة إن حصلت فهي مجرّد مفارقة في عرض مفارق يمكن اعتباره في عداد الحكم على الشيء الذي لا يدخل في حدّه، "ولم يكن بتعليم صناعيّ ولاتأديب تعليمي."(1) وبهذا يكون كلّ تأديب هو تعليم وليس كلّ تعليم هو تأديب. فالتأديب نوع من التعليم غير أنّه مختص بنقل الآداب والعادات الاجتماعية وهذا عين ما يفهم من كلام ابن خلدون نفسه؛ حيث بيّن بأنّ التأديب هو نوع من التعليم وصناعة من جملة الصنائع التي "يتلقاها الآخر عن الأوّل."(2) وبناء عليه فسوف يُكتفى لاحقا بذكر وظيفة التعليم الاجتماعية دون التأديب.

2.3.1. **الوظيفة الاجتماعية** للتربية: عند التكلّم عن الوظيفة الاجتماعية للتربية نكون بداهة قد دخلنا في مقامرة كلامية يصعب التحكم بمآلاتها، ولا التنبؤ بردود الأفعال حولها، وذلك لسببين أساسين:

1.2.3.1. **السبب الأول** يظهر عند الكلام حول مدى تحمل كلام ابن خلدون للبحث فيه عن الوظيفة الاجتماعية للتربية. وهذا التساؤل على الرغم من خطورته وإمكانية إيراده ليس حول هذه المسألة وحدها بل حول البحث بأكمله؛ فإنّه يمكن تلطيف حدّته بعدة أمور منها:

أولا: ما سيرد من نصوص صريحة لابن خلدون تتناول هذه المشكلة في عمقها تناولا صريحا يتبدّد معها أي شك.

ثانيا: على افتراض انعدام هذه النصوص، فإنّه يكفي تبريرا للبحث في هذه المسألة وغيرها باسم ابن خلدون إجازة ابن خلدون نفسه لمثل هذه الأعمال؛ حيث قال: "ولعلّ من يأتي بعدنا، ممّن يؤيّده الله بفكر صحيح وعلم مبين، يغوص من

---

(1) ابن خلدون، **المقدمة**، ص101.

(2) المصدر السابق، ص344.

مسائله على أكثر مما كتبنا؛ فليس على مستنبط الفنّ إحصاء مسائله، وإنّما عليه تعيين موضع العلم وتنويع فصوله، وما يتكلّم فيه، والمتأخّرون يلقون المسائل من بعده شيئا فشيئا إلى أن يكمل"، وقوله: "وإن فاتني شيء في إحصائه واشتبهت بغيره مسائله، فللنّاظر المحقّق إصلاحه؛ ولي الفضل لأني نهجت له السّبيل وأوضحت له الطّريق."[1]

2.2.3.1. السبب الثاني يظهر عند الكلام على طبيعة الوظيفة الاجتماعية للتربية نفسها، إذ اقتران مفهوم التربية بحرف الجرّ المخصِّص لمفهوم الوظيفة المخصَّص بمفهوم الصفة الاجتماعية يقود إلى فتح باب من التساؤلات الانشطارية التي قد لا يتيسّر ضبطها وتصنيفها فضلا عن إيجاد إجابات شافية ومقنعة لها.

وأبرز هذه التساؤلات التي يفرضها مفهوم "الوظيفة الاجتماعية" المتقدّم على مفهوم التربية هو، هل أنّ مفهوم "الوظيفة الاجتماعية" هو دالّ مخصِّص أو مخصَّص؟ وكلا الاحتمالين يقود إلى سلسلة من التساؤلات والإجابات التي قد تختلف قليلا أو كثيرا عن بعضها بعضا.

فإذا نُظِر إليه على أنّه مخصَّص -بفتح المشدّدة- أي على أنّه اسم مفعول؛ فإنّ التأويل يكون بتقدير الكون النكرة قبل الجارّ والمجرور على سبيل الاستغراق، فيكون التقدير (الوظيفة الاجتماعية كائنة للتربية). وبهذا تكون العلاقة بين المسند والمسند إليه هي علاقة بيانية؛ أي أنّ التربية بهذا المعنى جنس مستغرق لأنواعه، فتكون التربية هي المؤسسة الإطار، وباقي المؤسّسات هي أنواع لها. وبالتالي يصبح التساؤل في هذه الحال عن نوعية هذا الإطار وتأثيره وتأثّره بأنواعه.

أمّا إذا نُظِر إليه على أنّه مخصِّص -بكسر المشدّدة- أي على أنّه اسم فاعل؛ فإنّ تأويل التركيب اللفظي للمفاهيم الثلاثة مجتمعة (الوظيفة الاجتماعية للتربية)، يكون بتقدير الكون المعرّف بالألف واللام قبل الجارّ والمجرور اللفظي (للتربية) فيكون تقدير التركيب الدلالي كالآتي: (الوظيفة الاجتماعية الكائنة للتربية هي ما

(1) المصدر نفسه، ص31، و ص528-529.

سيذكر). وبهذا تكون العلاقة بين المدلول الواقعي لمفهوم (الوظيفة الاجتماعية) وبين مفهوم (التربية) هي علاقة كلّ بجزئه؛ أي أنّ التربية بهذا المعنى هي مجرّد مؤسسة من جملة مؤسسات المجتمع. وبالتالي يصبح التساؤل هنا عن موقع هذا الجزء من كلّه أي البحث عن طبيعة هذه الوظيفة وحجمها.

والذي جرّنا إلى إيراد هذه الاحتمالات التي قد يرى بعض القراء أنّ سياق الكلام لا يحتملها، هو أوّلا: أنّ هذين المعنيين قد وردا ضمنا أو صراحة في كلام ابن خلدون السابق حول مفهوم التربية؛ ثانيا: طبيعة البحث التي تقتضي الانحياز إلى أحد المعنيين أو اختيارهما معا لأنّ اختيار أحد السبيلين سوف يؤثر لاحقا في مجال التحليل وطبيعته ونتائجه.

والذي وقع عليه الاختيار هو كلا المعنيين. فأمّا الأوّل فهو التربية بوصفها إطارا حضاريا شاملا سابقا على جميع المؤسّسات بما فيها السلطة، ووظيفته تتمثّل في كونه الإطار المسوّر لأي أمّة، ونافذتها التي تطلّ منها على الوجود وهو ما يمكن أن نسميّه بفلسفة التربية، "والدين والملة صورة للوجود وللملك. وكلها مواد له، والصورة مقدمة على المادة."[1]

وأمّا الثاني فهو التربية في تحقّقها الفعلي وتتمثل وظيفته في ما يطلق عليه اليوم كبار علماء التربية المعاصرة[2] بعمليّة التمليك الاجتماعي؛ أي معالجة الإنسان وتعويده على التحلّي والخضوع لعوائد بيئته ومألوفها، "وأصله أنّ الإنسان ابن عوائده ومألوفِهِ لاَ ابن طبيعته ومزاجه. فالذي أَلِفَه في الأحوال حتى صار خُلُقاً وملكة وعادة تنزّل منزلة الطبيعة والجبلّة. واعتبر ذلك في الآدميّين تجده كثيرا

(1) نفسه، ص298-299.

(2) John Dewey. *Democracy and Education, an Introduction to the Philosophy of Education*, New York: The Macmillan Company, 1916, p.65. David Blackedge and Barry Hunt. *Sociological Interpretations of Education,* London and New York: Routledge, 1993, p.13.

صحيحا."[1]

والذين يتحكّمون في هذه العملية ويوجّهونها الوجهة التي يريدون هم أصحاب القرار والنفوذ في كلّ مجتمع، "وذلك أنّه ليس كلُّ أحدٍ مالكَ أمرِ نفسهِ؛ إذ الرؤساء والأمراء والمالكون لأمر النّاس قليل بالنسبة إلى غيرهم؛ فمن الغالب أن يكون الإنسان في ملكة غيره ولابدّ."[2] وابن خلدون لا يرى كبير فرق بين عملية التمليك الاجتماعي التي تتم عبر الأحكام السلطانية ولا بين عملية التمليك الاجتماعي التي تتم عبر الأحكام التعليميّة التي تتمّ بين جدران المدارس، فكلّها عنده تهدف إلى غاية واحدة وهي تطبيع الإنسان وإنتاجه وفق مألوف المجتمع وعاداته، "ولهذا كانت الأحكام السلطانية والتعليميّة ممّا تؤثّر في أهل الحواضر في ضعف نفوسهم وخضد الشّوكة منهم بمعاناتهم في وليدهم وكهولهم."[3]

لهذا فإنّ نوعية الإنسان تختلف باختلاف نوعية التمليك الاجتماعي التي يتعرض لها، وهي ثلاثة أنواع: رفيقة، وقاهرة، وعقابية.

أولا: **الرفيقة** تنتج إنسانا منسجما مع ذاته مدلاّ بما في باطنه مبرءا من عيب النفاق الاجتماعي، والخداع، والكسل؛ فهو باختصار إنسان سوي منتج شأنه شأن الإنسان في المجتمعات الحرة "فإن كانت الملَكَةُ رفيقة وعادلة، لا يعاني منها حكم ولا منع وصدٌّ كان من تحت يدها مدلّين بما في أنفسهم من شجاعة أو جبن، واثقين بعدم الوازع، حتى صار لهم الإدلال جبلّة لا يعرفون سواها."[4] فهذا النوع من التمليك يعتمد في عمليته للتطبيع الثقافي وتنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى أفراده على الإقناع العقلي؛ "لأنّ الشّارع صلوات الله عليه لمّا أخذ المسلمون عنه دينهم كان وازعهم فيه من أنفسهم، لما تلا عليهم من الترغيب والترهيب، ولم

(1) ابن خلدون، **المقدمة**، ص100.

(2) المصدر السابق، ص100.

(3) المصدر نفسه، ص101.

(4) نفسه، ص100.

يكن بتعليم صناعيّ ولا تأديب تعليمي."[1]

ثانيا: القاهرة تنتج جيلا ذليلا كسولا متواكلا ضعيف الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية فهو لا يقدر على القيام بأعباء نفسه قياما كاملا فضلا عن القيام بأعباء غيره "أمّا إذا كانت الملكة وأحكامها بالقهر والسّطوة والإخافة فتكسر حينئذ من سورة بأسهم، وتذهب المنعة عنهم، لما يكون من التكاسل في النفوس المضطهدة."[2]

ثالثا: العقابية تدمّر الأجيال بالكليّة لما ينتج عنها من الظلم و**العقاب** الذي لا يقدر الإنسان دفعه عن نفسه؛ "وأمّا إذا كانت الأحكام **بالعقاب** فمذهبة للبأس بالكلّيّة؛ لأنّ وقوع **العقاب** به ولم يدافع عن نفسه يكسبه المذلّة التي تكسر من بأسه بلا شكّ."[3]

وسواء أتمّ هذا القهر أو العقاب عن طريق المؤسسات السياسية كما مرّ، أم عن طريق التعليم والتأديب الصناعيين؛ فإنهما ينتهيان إلى النتائج نفسها، وهي إذلال الإنسان وتشويه إنسانيّته، وخاصّة إذا أخذت من عهد الصّبا؛ "وأمّا إذا كانت الأحكام تأديبيّة وتعليميّة وأُخِذَت من عهد الصّبا أثّرت في ذلك بعض الشيء لِمَرْبَاه على المخافة والانقياد، فلا يكون مدلاّ ببأسه."[4]

3.3.1. وظيفة التعليم الاجتماعية: يمكن تلخيص وظيفة التعليم الاجتماعية عند ابن خلدون في ثلاث وظائف عامة، هي:

1.3.3.1. تعليم الأجيال الصناعات التي فيها أسباب معاشهم؛ "فإنّ الله عزّ وجلّ جعل الناس...أصنافا وإن كانوا في الحقيقة سواء، وصرَّفهم في صنوف

---

(1) نفسه، ص101.
(2) نفسه، ص100.
(3) نفسه، ص100.
(4) نفسه، ص100.

الصناعات، وضروب المحاولات إلى أسباب معاشهم وأبواب أرزاقهم."[1]

2.3.3.1. تدوين الخبرات ونقلها إلى الأجيال اللاحقة عن طريق تعليم الكتابة؛ إذ هي الأداة التي "يطلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأوّلين، وما كتبوه في علومهم وأخبارهم...وخروجها في الإنسان من القوة إلى الفعل إنما يكون بالتعليم."[2]

3.3.3.1. تحقيق إنسانية الإنسان وإخراجها من القوّة إلى الفعل، "ثمّ تستكمل صورته بالعلم الذي يكتسبه بآلاته، فكمل ذاته الإنسانيّة في وجودها."[3] فالعلوم بالنسبة لروح الإنسان وعقله كنسبة الغذاء للبدن. فكما أنّ الغذاء ضروري لنموّ الجانب المادّيّ في الإنسان؛ إذ به تنمو قوى بدنه، ويكمل هيكله المحسوس، ويبلغ أشدّه؛ فكذلك العلوم فهي ضرورية لنموّ الجانب المعنوي في الإنسان بها تتغذّى قواه المعنويّة وتنمو من طور الصبا إلى طور الكمال والرشد، "وتنزلت حينئذ الأعمال والعلوم لهذه اللطيفة منزلة الغذاء للبدن ينمي قواه ويكمل هيكله المحسوس إلى أن يصير كهلا بعد أن يكون صبيا، كذلك حال العلم والعمل مع هذه اللطيفة فهي أول خروجها إلى العالم بمنزلة الصبي في أول نشوئه حتى تستكمل في هذا العالم بما فيها من آثار العلم والعمل."[4]

فالإنسان المتعلّم ترى عليه آثار الحكمة، والذكاء، وحسن التصرّف، وكياسة لا تجدها في غيره ممن افتقد التعليم، بحيث تجد التفاوت بينهما ظاهرا حتى إنّه ليتبدّى للمشاهد أنّ هذا التفاوت حاصل في حقيقتهما الإنسانيّة[5] والواقع ليس كذلك بل هو راجع إلى التعليم والصنائع وغيرها من الأحوال التي "تزيد الإنسان ذكاء في عقله وإضاءة في فكره بكثرة الملكات الحاصلة للنفس... فيزدادون بذلك

---

(1) نفسه، ص194.

(2) نفسه، ص328-329.

(3) نفسه، ص374.

(4) ابن خلدون، **شفاء السائل وتهذيب المسائل**، ص57.

(5) ابن خلدون، **المقدمة**، ص344.

كيسا لما يرجع إلى النفس من الآثار العلميّة."[1]

أما على التفصيل فبما أنّ متعلّق التعليم هو الصنائع التي هي ملكات جسمانية سواء أكانت في البدن أم في الدماغ وإخراجها من القوّة إلى الفعل؛ فإنّ وظيفته الاجتماعية تتنوّع بحسب تَنَوُّع الصناعة التي بها مُتَعَلَّقه من حيث الماهية والموقع في سلّم الاهتمام الاجتماعي والاختصاص. فمن حيث الماهية، فإنّها تنقسم إلى بسيط ومركب، "ثمّ إنّ الصنائع منها البسيط ومنها المركّب."[2]

وأمّا من حيث الموقع في سلّم الاهتمام الاجتماعي، فإنها تنقسم إلى قسمين أيضا: إلى ضروري وهو ما يحتاجه كل إنسان لقيام حياته واستمرارها من حيث الحيوانية والغذائية، وهو من قسم البسيط، ومقدّم في التعليم لبساطته ولتعلّقه بما هو ضروري. وإلى كمالي وهو الزّائد على الضروري من المعاش وهو من قسم المركّب ومتأخّر في الظهور الفعلي، "والبسيط هو الذي يختصّ بالضروريّات، والمركّب هو الذي يكون للكماليات. والمتقدِّم منها في التعليم هو البسيط، لبساطته أولا، ولأنّه مختصّ بالضروري الذي تتوفّر الدّواعي لنقله."[3]

أمّا من حيث الاختصاص فإنّها تنقسم كذلك إلى قسمين: "إلى ما يختصّ بأمر المعاش، ضروريّا كان أو غير ضروريّ، وإلى ما يختصّ بالأفكار التي هي خاصيّة الإنسان، من العلوم والصنائع السياسيّة."[4] وفي هذا الأخير يدخل معنى التأديب وما يتعلّق به من تعليم للقيم الدينيّة والأخلاق الحسنة.

4.3.1. التطور الحضاري وأثره في التعليم: يرى ابن خلدون أنّ هناك علاقة عِليّة بين التطوّر الحضاري والتعليم صعودا ونزولا. أي أنّه كلما كثر العمران ورسخت حضارته كلمّا رسخ العلم وتعليمه وكلمّا قلّ العمران وانحصرت الحضارة قلّ العلم وتعليمه "العلوم إنّما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم

(1) المصدر السابق، ص344.
(2) المصدر نفسه، ص315.
(3) نفسه، ص315.
(4) نفسه، ص315.

الحضارة."[1] ولكن قبل أن نأتي إلى عرض وجهة نظر ابن خلدون وبيان مقدّماته وتعليلاته التي قادته إلى هذه الآراء التربوية الرائدة، لابدّ من التوطئة بشرح بعض المفاهيم التي تعدّ مفاتيح مهمّة، ستساعدنا على تصوّر أفضل لما سيأتي لاحقا. وهذه المفاهيم هي الضروري، والكمالي، والحاجي، والعمران، والحضارة.

1.4.3.1. **الضروري** هو ما لا تقوم ذات الشيء إلاّ به؛ "فإذن هذا الاجتماع ضروريّ للنّوع الإنسانيّ؛ وإلاّ لم يكملْ وجودهم."[2] وهو أصل "لأنّ الضروريّ أصل."[3]

2.4.3.1. **الحاجي** هو ما زاد على الضروري واحتيج إليه في التوسعة ورفع الضيق والمشقة. قال الشاطبي: "وأمّا الحاجيات فمعناها أنّها مفتقر إليها من حيث التوسعة ورفع الضيق المؤدّي في الغالب إلى الحرج والمشقّة اللاحقة بفوت المطلوب فإذا لم تراع دخل على المكلّفين على الجملة الحرج والمشقة ولكنّه لا يبلغ مبلغ الفساد العادي."[4]

3.4.3.1. **الكمالي** فهو ما زاد على الحاجة ووصل حدّ الترف، "ولا ينتهي إلى الكمال والترف إلاّ إذا كان الضروريّ حاصلا."[5]

وعلى الرغم من ذكر ابن خلدون للحاجيّ كقسيم للمفهومين الآخرين في غير ما موضع كقوله مثلا: "فإنّ اجتماعهم إنّما هو التعاون على تحصيله والابتداء بما هو ضروريّ منه وبسيط قبل الحاجيّ والكماليّ."[6] وقوله أيضاً: "ومقصّرون عمّا

---

(1) نفسه، ص344.
(2) نفسه، ص34.
(3) نفسه، ص97.
(4) أبو إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي، **الموافقات في أصول الأحكام**، تعليق: محمد حسين مخلوف (د م: دار الفكر، د. ت)، ج2، ص4-5.
(5) ابن خلدون، **المقدمة**، ص97.
(6) المصدر السابق، ص96.

فوق ذلك من الحاجيّ أو الكمالي."[1] فإنّه إجرائياً قد اختزله تارة في الضروري كما في قوله: "ولا ينتهي إلى الكمال والترف إلاّ إذا كان الضروريّ حاصلا."[2] وتارة قد اختزله في الكمالي كما في قوله: "ولا شكّ أنّ الضروريّ أقدم من الحاجيّ والكماليّ وسابق عليه؛ لأنّ الضروري أصل والكمالي فرع ناشئ عنه."[3]

يبدو ممّا سبق أنّ ابن خلدون قد نظر إلى الحاجي كمرتبة عبور وامتزاج بين مرتبتي الضروري والكمالي، وهي مرتبة خاضعة في تصنيفها للعادة، وتحديد نسبتها تابع للضروري أو للكمالي، فكلّما كانت العادة للضروري أقرب كان الحاجي بالكمالي أشبه، "والحضري لا يتشوّف إلى أحوال البادية إلاّ لضرورة تدعوه إليها أو لتقصير عن أحوال أهل المدينة."[4] وكلّما كانت العادة للكمالي أقرب كان الحاجي بالضروري أشبه، "وتعتاد تلك الحاجات لما يدعو إليها، فتنقلب ضرورات."[5]

4.4.3.1. العمران حيث لا نخطئ القول إذا قلنا بأنّ العمران يعني في نظر ابن خلدون الاجتماع، والتعاون. وقد عبّر عن هذين المعنيين بقوله: "العمران وهو التساكن والتنازل في مصر أو حلّة للأنس بالعشير واقتضاء الحاجات، لما في طباعهم من التعاون على المعاش."[6] والعمران نوعان: بدوي، وحضري. "ومن هذا العمران ما يكون بدوياً، وهو الذي يكون في الضواحي وفي الجبال وفي الحِلَل المنتجعة في القفار وأطراف الرّمال؛ ومنه ما يكون حضريّاً، وهو الذي بالأمصار والقرى والمدن والمدر."[7] والعمران بنوعيه ضروري للنوع الإنساني وشرط من شروط اعتمار العالم والاستخلاف فيه "الاجتماع الإنسانيّ ضروريّ للنوع الإنسانيّ؛

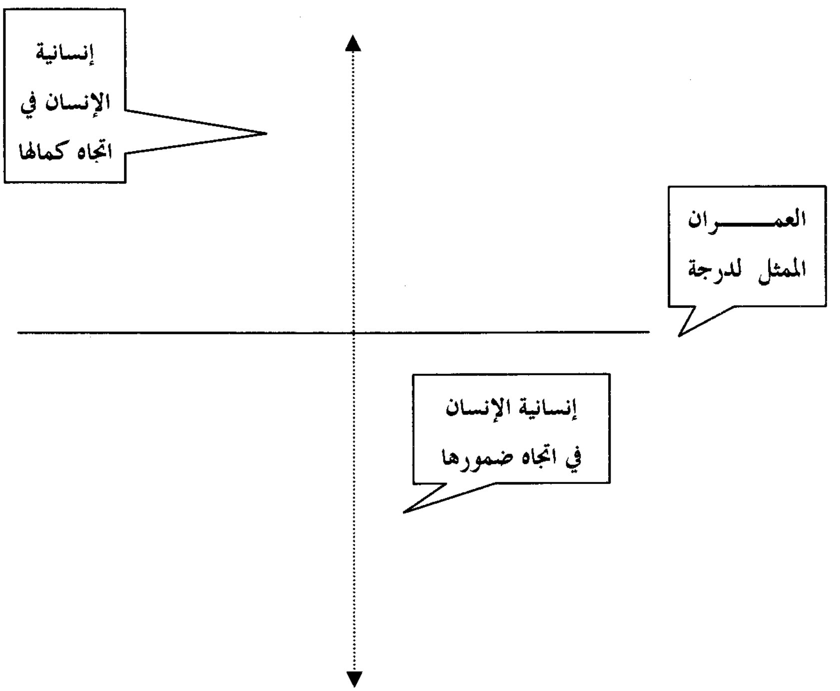
(1) المصدر نفسه، ص97.
(2) نفسه، ص97.
(3) نفسه، ص97.
(4) نفسه، ص98.
(5) نفسه، ص287.
(6) نفسه، ص31.
(7) نفسه، ص31.

وإلاّ لم يكمل وجودهم وما أراده الله من اعتمار الأرض بهم واستخلافه إيّاهم."[1]

والضرورة العمرانية عند ابن خلدون هي ضرورة تنتج عنها باقي الضرورات، أو قل هي علّة العلل في العمران البشري، وهي أصل الإبداع والتطوّر الإنساني في هذا الكون. وهي الدرجة الصفر في سلّم قياس إنسانية الإنسان؛ فكلّما انطلقنا من الصفر صعودا كلّما تحقّقت إنسانية الإنسان وانتشرت وخرجت من القوّة إلى الفعل، وكلّما انطلقنا من الصفر نزولا تقلّصت إنسانية الإنسان وأوغلت في الضمور والكمون واقتربت من طور الحيوانية وهو ما مثّل له ابن خلدون بسكّان الأقاليم المنحرفة -على ما سيأتي تفصيله في فصل الاستخلاف- حيث يقلّ العمران وتقلّ فرص التعليم والتطوّر أمام الفرد. ويمكن تلخيص ذلك في الشكل الرقم (2.1).

الشكل الرقم (2.1)

سلّم قياس إنسانية الإنسان بين القوّة والفعل



(1) نفسه، ص33.

والضرورات التي تنتج عن هذه الضرورة لخّصها ابن خلدون في أربع ضرورات أساسية، هي:

أوّلا، ضرورة تحصيل القوت والغذاء اللذَيْن لا قوام للحياة إلاّ بهما.

ثانيا، ضرورة الدّفاع عن النفس وحمايتها من الأخطار التي تهدّد حياة الإنسان وتنذر بإبطال النوع البشري من أساسه. "وما لم يكن هذا التعاون فلا يحصل له قوت ولا غذاء، ولا تتمّ حياته؛ لما ركّبه الله تعالى عليه من الحاجة إلى الغذاء في حياته؛ ولا يحصل له أيضا دفاع عن نفسه لفقدان السّلاح فيكون فريسة للحيوانات، ويعالجه الهلاك عن مدى حياته، ويبطل نوع البشر."[1]

ثالثا، ضرورة الكِنّ لحماية الأبدان ودفع أذى الحرّ والبرد عنها "وذلك أنّ الإنسان لما جبل عليه من الفكر في عواقب أحواله، لا بدّ أن يفكّر فيما يدفع عنه الأذى من الحرّ والبرد."[2]

رابعا، ضرورة الملك الذي يزع البشر بعضهم عن بعض ويكبح ما في طباعهم الحيوانية من العدوان والظلم، "ثمّ إنّ هذا الاجتماع إذا حصل للبشر كما قرّرناه وتمّ عمران العالم بهم، فلا بدّ من وازع يدفع بعضهم عن بعض؛ لما في طباعهم الحيوانية من العدوان والظلم."[3]

والضرورات الثلاث الأولى هي أصل الصناعات التي هي مادّة التعليم، "وإن كانت الصناعة مطلوبة وتوجّه إليها النَّفاق كانت حينئذ الصناعة بمثابة السِّلعة التي تنفق سوقها وتجلب للبيع، فيجتهد النّاس في المدينة لتعلّم تلك الصّناعة ليكون منها معاشهم."[4] أمّا الضرورة الرابعة فهي الرّوح الموجّهة لكلّ الأعمال والصناعات، والعنصر المحدّد المرتّب لها جميعا، والمضفي للقيمة التي تستحقها

(1) نفسه، ص33-34.
(2) نفسه، ص320.
(3) نفسه، ص34.
(4) نفسه، ص317.

كلّ واحدة منها "أنّ الصنائع وإجادتها إنّما تطلبها الدولة، وإنّما يطلبها غيرها من أهل المصر، فليس على نسبتها؛ لأنّ الدّولة هي السوق الأعظم، وفيها نفاق كلّ شيء، والقليل والكثير فيها على نسبة واحدة. فما نفق فيها كان أكثريّاً ضرورة."[1]

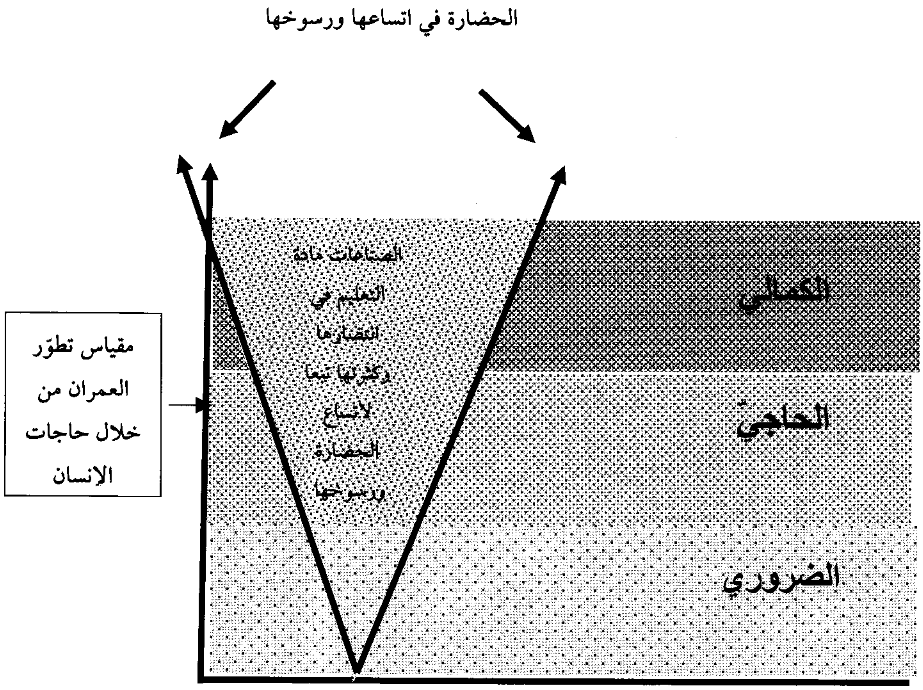
5.4.3.1. الحضارة، عرّف ابن خلدون الحضارة بأنّها "التفنّن في الترف واستجادة أحواله، والكلف بالصنائع التي تؤنّق من أصنافه وسائر فنونه، كالصنائع المهيّئة للمطابخ أو الملابس أو المباني أو الفرش أو الآنية، ولسائر أحوال المنزل. وللتأنّق في كلّ واحد من هذه، صنائع كثيرة لا يحتاج إليها عند البداوة."[2] وهي "تتفاوت بتفاوت العمران؛ فمتى كان العمران أكثر كانت الحضارة أكمل."[3] وهي كذلك "غاية العمران ونهاية لعمره وأنّها مؤذنة بفساده."[4] غير أنّ فساد العمران لا يعني فساد الحضارة معه وزوالها، بل هو طور من أطوارها. فهي روح سارية، لها قدرة التشكّل والانتقال من السابق إلى اللاحق "تنتقل الحضارة من الدولة السالفة إلى الدول الخالفة: فانتقلت حضارة الفرس للعرب؛ بني أميّة وبني العبّاس، وانتقلت حضارة بني أميّة بالأندلس إلى ملوك المغرب من الموحّدين وزناتة لهذا العهد؛ وانتقلت حضارة بني العبّاس إلى الدّيلم ثم إلى الترك، ثمّ إلى السلجوقيّة، ثمّ إلى الترك المماليك بمصر، والتتر بالعراقين. وعلى قدر عظم الدولة يكون شأنها في الحضارة."[5]

وبناء على المفاهيم الخمسة السابقة، يمكن تلخيص التطوّر الحضاري والعمراني وأثره في التعليم في الشكل الرقم (3.1).

(1) نفسه، ص317.
(2) نفسه، ص293.
(3) نفسه، ص293.
(4) نفسه، ص293.
(5) نفسه، ص137.

الشكل الرقم (3.1)

سلّم التطوّر الحضاري وأثره في التعليم



فكما هو واضح في الشكل الرقم (3.1)، إنّ هناك علاقة بين التطوّر الحضاري وتطوّر التعليم، فكلّما تطوّرت الحضارة ورسخت، تطوّرت الصناعات والتعليم. إن "رسوخ الصنائع في الأمصار إنّما هو برسوخ الحضارة وطول أمدها."[1] فهذه هي المعادلة في شكلها المختصر؛ أمّا في حقيقتها فهي شبكة معقّدة من علاقات التأثير والتأثّر يصعب حصرها وفكّ رموزها. لهذا سنقتصر منها على القدر الذي نعتقد أنّه كاف لما نحن بصدده.

رأينا في تعريف ابن خلدون للحضارة بأنّها التفنّن في الترف والكلف بالصنائع التي تؤنّق من أصنافه وسائر فنونه. وعلمنا كذلك بأنّ الترف واقع في قسم

(1) نفسه، ص316.

الكماليات التي هي أمر زائد على الضروريات. وحصول الضروريات وما يزيد عليها لا يقع إلاّ باجتماع الأيدي وتقاسم الأعمال التي تعني العمران "فالأعمال بعد الاجتماع زائدة على حاجات العاملين وضروراتهم. وأهل مدينةٍ أو مصرٍ إذا وزعّت أعمالهم كلّها على مقدار ضروراتهم وحاجاتهم اكتُفِيَ فيها بالأقلّ من تلك الأعمال؛ وبقيت الأعمال كلّها زائدة على الضرورات؛ فتصرف في حالات الترف وعوائده."(1)

وتطور الصناعات -مادّة التعليم- وازدهارها مرتبط بقضيّة العرض والطّلب، وذلك "أنّ الصنائع إنّما تستجاد وتكثر إذا كثر طالبها."(2) لأنّ الصناعة بالنسبة لأصحابها بمثابة السلعة القابلة للتبادل والبيع والشراء؛ أي أنّ ازدهارها مرتبط بنَفَاقِها، ونَفَاقُها بدوره خاضع لحركة السوق التجارية والعكس كذلك صحيح فإذا قلّ طلبها وكسدت سوقها أهملت وقلّ تعلّمها، "وإذا كانت الصناعة مطلوبة وتوجّه إليها النَّفاق كانت حينئذ الصناعة بمثابة السّلعة التي تنفق سوقها وتجلب للبيع، فيجتهد النّاس في المدينة لتعلّم تلك الصناعة ليكون معاشهم. وإذا لم تكن الصناعة مطلوبة لم تنفق سوقها، ولا يوجّه قصد إلى تعلّمها؛ فاختصّت بالتّرك وفقدت للإهمال."(3)

والذي يتحكّم في السوق ويجعل بعض الصنائع محلاّ للطلب، وفي صدارة اهتمام الاستهلاك والتعلّم دون غيرها من الصّنائع هو الدّولة، "فهي التي تنفقُ سوقها وتوجّه الطّلبات إليها."(4) غير أن الدّولة نفسها متوقّفة في وجودها على العمران؛ إذ من المستحيل تصوّر دولة بدون عمران، كما أنّه من المتعذّر وجود عمران بدون دولة؛ "فالدولة دون العمران لا تتصوّر، والعمران دون الدولة والملك متعذّر."(5)

---

(1) نفسه، ص284.
(2) نفسه، ص317.
(3) نفسه، ص317.
(4) نفسه، ص317.
(5) نفسه، ص296.

وكلّما تضاعف العمران ثانية وثالثة، تضاعف فائض قيمة الأعمال، فتضاعف الدخل وزاد عن الحاجة، فَيُصرَف على مزيد من الترف والغنى، فتنفق بذلك سوق الصنائع وتزدهر، "ومتى زاد العمران زادت الأعمال ثانية. ثم زاد الترف تابعا للكسب وزادت عوائده وحاجاته. واستنبطت الصنائع لتحصيلها؛ فزادت قيمها وتضاعف الكسب في المدينة لذلك ثانية، ونفقت سوق الأعمال بها أكثر من الأوّل. وكذا في الزّيادة الثانية والثالثة. لأنّ الأعمال الزائدة كلّها تختصّ بالترف والغنى."[1]

وجودة الصنائع والتأنّق فيها خاضع لنوعية العمران ووفرته، فكلّما زاد العمران واتسع، أُستُجيدَت الصناعات والتعليم، وتأُنِّق فيهما، لتوافر دواعي الكمال والترف، وقد يخرجان عن المألوف إلى حدّ الغرابة، وكلّما انحسر العمران، انحدرت الصناعات كمّا وكيفا، "وعلى مقدار عمران البلد تكون جودة الصنائع للتأنّق فيها حينئذ، واستجادة ما يطلب منها بحيث تتوفر دواعي الترف والثروة. وأما العمران البدوي أو القليل فلا يحتاج من الصنائع إلا البسيط، خاصة المستعمل في الضروريات...وإذا وجدت هذه بعد، فلا توجد فيه كاملة ولا مستجادة. وإنّما يوجد منها بمقدار الضّرورة...وإذا زخر بحر العمران وطُلبت فيه الكمالات، كان من جملتها التأنّق في الصنائع واستجادتها؛ فكملت بجميع متمّماتها وتزايدت صنائع أخرى معها، مما تدعو إليه عوائد الترف وأحواله...وقد تنتهي هذه الأصناف إذا استبحر العمران إلى أن يوجد فيها كثير من الكمالات...وقد تخرج عن الحدّ إذا كان العمران خارجا عن الحدّ."[2]

وزيادة العمران متوقفة على كثرة التناسل، وكثرة التناسل متوقفة بدورها على انتشاط المجتمع للعمل وزيادة الكسب، وزيادة الكسب متوقّفة على أمن المجتمع النفسي وانبساط آماله، وهذا الأخير متوقف على نوعية سياسة الدولة وحسن ملكتها، "وإذا كانت الملكة رفيقة محسنة انبسطت آمال الرعايا، وانتشطوا للعمران

(1) نفسه، ص284.

(2) نفسه، ص315-316.

وأسبابه فتوفّر، ويكثر التناسل."[1] والعكس صحيح، فإذا كانت الدولة ظالمة قعدت النفوس عن الكسب، وكسدت الأسواق، ونقص العمران، وقلّت الصنائع، "ووبال ذلك كلّه عائد على الدولة بخراب العمران الذي هو مادّتها لإذهابه الآمال من أهله."[2]

ورسوخ الصنائع واستحكامها إنّما هو برسوخ الحضارة وطول أمدها؛ فكلّما رسخت الحضارة استحكمت الصنائع وعسر نزعها، وهذا ما أشار إليه ابن خلدون في غير ما موضع منها قوله: "رسوخ الصنائع في الأمصار إنّما هو برسوخ الحضارة وطول أمدها. والسبب في ذلك ظاهر وهو أنّ هذه كلّها عوائد للعمران والوأْم. والعوائد إنما ترسخ بكثرة التكرار وطول الأمد فتستحكم صبغة ذلك وترسخ في الأجيال. وإذا استحكمت الصبغة عسر نزعها."[3] فتطوّر العلوم وتعليمها وامتداد جذورها وتعمّقها إنّما هو باستبحار العمران ورسوخ حضارته واستحكامها عبر آلاف السنين، "ونحن لهذا العهد نرى أنّ العلم والتعليم إنّما هو بالقاهرة، من بلاد مصر، لما أنّ عمرانها مستبحر وحضارتها مستحكمة منذ آلاف من السنين؛ فاستحكمت فيها الصنائع وتفنّنت، ومن جملتها تعليم العلم."[4]

هذه لمحة عامّة عن نسب ابن خلدون وحياته والعصر الذي ظهر فيه، وكذا رؤيته لمفاهيم التربية والتعليم والأدب وما صحبها من شرح لبعض المفاهيم المتداخلة معها كالحضارة، والعمران، وغيرها؛ وهذه المفاهيم كما هو واضح كلّها تدور في فلك تربية الإنسان وتنشئته.

وضمن هذا التصوّر الشمولي للتربيّة باعتبارها الأداة الحقيقيّة لتنشئة الإنسان وتحديد نوعيّته، حاول ابن خلدون فهم واقعه التربوي وانعكاساته على الفرد والمجتمع في عصره. فماذا كان رأيه؟ هذا ما سنحاول بيانه واستجلاءه في الفصل القادم.

---

(1) نفسه، ص237.

(2) نفسه، ص225.

(3) نفسه، ص316.

(4) نفسه، ص345.

الفصل الثاني

نقد ابن خلدون للمناخ التربوي ومناهج التعليم السائدة في عصره

1.2. المناخ التربوي

المناخ التربوي الذي نعنيه في هذا السياق، هو تلك السّلوكيات المنحرفة للمؤسّسة السياسية وما تركته من آثار سلبيّة في بنية الشخصيّة الفردية والجماعية لإنسان الحقبة الخلدونية. وسنحاول إبراز هذه الانحرافات من خلال المظاهر الآتية:

1.1.2. **الفساد**: اتسمت المؤسّسة السياسية -السلاطين وحاشيتهم- في ذلك الوقت بالفساد الإداري والأخلاقي وإشاعة الفوضي وانعدام الأمن والاستقرار، الأمر الذي كانت له انعكاساته التربوية السيّئة على المجتمع آنذاك، "وكانت لهم في الرعايا آثار قبيحة وملكات سيّئة."[(1)] إذ فَقَدَ الإنسان في ظلهّم كلّ مقوّمات الإنسانيّة، وأصبح مسلوب الإرادة، وأداة طيّعة بيد هؤلاء السدنة لإشباع حاجاتهم الغريزيّة ومآربهم الشخصيّة بعيدا عن أي ضابط أخلاقي أو قانوني. فالحروب الأهلية التي يذكيها هؤلاء الساسة وما يصاحبها من انتهاكات جسدية ومعنوية لأبسط الحقوق المدنيّة للإنسان المسلم عموما والمغربي خصوصا، هي السّمة الغالبة والنهج العام الذي تتغذى عليه المؤسسة السياسيّة. فمن التعذيب إلى الحبس والتشريد حينا، إلى القتل والتنكيل والتمثيل حينا آخر، "ولمّا فرغ السلطان من أمر ابن ماساي، قبض على ابن أبي عمرو هذا وأودعه السجن. ثمّ امتحنه بعد أيّام، إلى أن هلك ضربا بالسياط عفا الله عنه. وحمل إلى داره وبينما أهله يجهزونه إلى قبره، إذا بالسلطان قد أمر بأن يسحب في نواحِي البلد إبلاغا في التنكيل؛ فحمل من نعشه، وقد ربط حبل من رجله وسحب في سائر أنحاء المدينة. ثمّ أُلقِيَ على بعض الكثبان من أطرافها وأصبح مثلا في الآخرين."[(2)]

ولنا أن نتصوّر نوعيّة إنسان مجتمعٍ تشيع فيه أمثال هذه المظاهر والصور من التعذيب والتنكيل الوحشي. رجل يخطف من بين أهله ويودع السجن ويتعرض لأنواع من العذاب أدّت بحياته إلى الهلاك، ثمّ يرمى به بعدها عند باب داره دون

---

(1) ابن خلدون، **تاريخ**، ج6، ص487.

(2) المصدر السابق، ج7، ص428.

تقديم مبرّرات لذلك. ثمّ يجتمع أهله وجيرانه؛ رجالا ونساء، كبارا وصغارا، يبكونه وينعونه، ويجهّزونه للدّفن، وإذا به فجأة يخرج عليهم رجال السلطان ويخطفونه من بينهم ثانية، ثمّ يسحب من رجله بحبل ويطاف به في سائر أنحاء المدينة، ثم يرمى به أخيرا كالجيفة في أطراف المدينة.

صورة ترسم مأساة أمّة فُقِدَتْ فيها مقوّمات الإنسانيّة من كلّ عناصرها حكّاما ومحكومين؛ سلاطين -اتّباعا لشهواتهم وغرائزهم الحيوانيّة- قد مُسِخَتْ إنسانيّتهم وتحوّل معظمهم إلى وحوش كاسرة؛ لا يعرفون من السياسة إلاّ البطش والقتل والتفنّن في التنكيل لإرضاء نفوسهم المريضة والمنحرفة. وشرطة وأعوان وحاشية تبلّد حسّهم ولم يبق فيهم من معاني الإنسانيّة إلاّ الصورة الظاهرة فهم أشبه بالكلاب الضارية التي لم تُرَبَّ إلاّ على النّهش والفتك بضحيّتها؛ أمّا الرعيّة فقد جعلت منها هذه الأحداث المرعبة والتّصرفات اللاإنسانيّة التي أصبحت ثقافة عصرها جُثَثاً هامدة، ووكرا للجبن والكسل والخديعة والنفاق؛ "فإنّ المَلِكَ إذا كان قاهرا، باطشا بالعقوبات، منقّبا عن عورات الناس وتعديد ذنوبهم، شملهم الخوف والذّلّ، ولاذوا منه بالكذب والخديعة فتخلّقوا بها، وفسدت بصائرهم وأخلاقهم."[1]

فدرجة الوحشيّة وانقلاب الإنسانيّة على عقبها قد بلغا ذروتهما في هذه المرحلة، فها هو أحد قوّاد أمير المسلمين على حدّ تعبير ابن خلدون يستخرج في أحد معاركه جثث خصومه من قبورها ويقطع رؤوسها زيادة في النكاية وشفاء لنفسه المريضة، "وبعثرت قبور بني عبد المؤمن. واستخرج شلو يوسف وابنه يعقوب المنصور؛ فقطعت رؤوسهم."[2]

وقد أفقد هؤلاء السّاسة -بصراعاتهم الهمجيّة على السلطة- المنطقة الأمن والاستقرار، وحوّلوها إلى مَحْرَقَة يصطلي بنارها الجميع، "واشتعل المغرب الأوسط نارا."[3] فخرّبوا الدّيار وأفسدوها على أهلها؛ فما يَبْنيه هذا أبّهةً وتجبّراً

(1) ابن خلدون، **المقدمة**، ص149.

(2) ابن خلدون، **تاريخ**، ج7، ص230.

(3) المصدر السابق، ج7، ص519.

يخرّبه الآخر حسداً وانتقاماً، "فأشار ونزمار على السلطان أبي العبّاس بتخريب هذه القصور وأسوار تلمسان انتقاما بزعمه من أبي حمّو، وأخذاً بالثأر منه فيما اعتمده من تخريب دار الملك بتازي، وتخريب قصره هو بمرادة؛ فأتى عليها الخراب أسرع من لمح البصر."(1)

فسلوكاتهم الوحشيّة لا تحكمها معايير أخلاقيّة أو ضوابط شرعيّة؛ فإذا تغلّب أحدهم على الآخر فإنّه يطلق يد جنوده وغوغائه في العبث، والفساد، وإهلاك الحرث والنسل. "ولحقوا بالصحراء ونسلت الجيوش إلى البلد من كلّ حدب فاقتحموه وعاثوا فيه بقتل النساء والصبيان واكتساح الأموال...وسرّح يغمراسن الغارات في نواحي المعسكر فاختطف النّاس من حوله."(2)

وداء الصراع على الانفراد بالسلطة لم يكن صراعا بين دولة وأخرى، أو بين قبيلة وأخرى فحسب، بل تعدّاه ليشمل صراع الأخ مع أخيه، والأب مع ابنه. فالوقائع التي يرويها لنا ابن خلدون كثيرة ومثيرة فمنها مثلا ما وقع في دولة السلطان أبي سعيد أحد سلاطين بني مرين، وما جرى فيها من المشاحنات والمؤامرات، والحروب الداخليّة، و"الخبر عن انتقاض الأمير أبي علي وما كان بينه وبين أبيه من الواقعات."(3) وعلى الرغم من المحبّة التي كان يحظى بها هذا الأمير من أبيه السلطان أبي سعيد وتقديمه له في الولاية على أخيه الأكبر أبي الحسن؛ فإنّ ذلك لم يمنعه من الانقضاض على أبيه والاستبداد عليه وخلعه "فلمّا استقر الأمير أبو علي بفاس حدّثته نفسه بالاستبداد على أبيه وخلعه."(4)

ومثل هذا الأمر حدث في دولة الموحّدين، حيث اقتتل أبناء السلطان أبي بكر وكانت الغلبة لابنه أبي حفص الذي قتل أخاه أبا العباس، ومثّل به شرّ تمثيل، ثم أمر بقطع باقي إخوته من خلاف "وفتك بأخيه الأمير أبي العباس. ولسرعان ما نصب

---

(1) المصدر نفسه، ج7، ص170.
(2) نفسه، ج6، ص344.
(3) نفسه، ج7، ص288.
(4) نفسه، ج7، ص288.

رأسه على القناة، وداست شلوه سنابك العسكر، وأصبح آية للمعتبرين...وتقبّض على إخوته خالد وعزّوز، وأمر بقطعهم من خلاف فقطعوا وكان فيه مهلكهم."[1] أمّا في المشرق فالأمر لا يختلف كثيرا، فصراع المماليك على السلطة لا يقل شراسة عمّا هو عليه في المغرب، فمؤامرات السلاطين وأمرائهم ضدّ بعضهم البعض قصّة طويلة يكفي في سرد فصولها هذه الواقعة المرعبة التي تعكس طبيعة الوحشيّة التي اتسمت بها تلك النفوس المنحرفة. "وكان قُرطاي (من أكابر اليُلْبُغاوية) كافلُ ابنه عليّ المنصور (ابن السلطان الأشرف) حدث بينه وبين ناظر الخاص المَقْسي مكالمة عند مغيب السلطان أَحْقَدَتْه. وجاشت بما كان في نفسه؛ فأغرى عليّا المنصور بن السلطان بالتوثّب على الملك، فارتاح لذلك وأجابه، وأصبح يوم ثورة المماليك بالعقبة؛ وقد أجلس عليّا مكفوله بباب الأسطبل، وعقد له الراية بالنداء على جلوسه بالتخت؛ وبينما هم في ذلك، صبّحهم الخبر بوصول السلطان الأشرف إلى قبّة النصر لَيْلَتئِذ، فطاروا إليه زرافات ووحدانا؛ فوجدوا أصحابه نياما هنالك، وقد تسلّل من بينهم هو ويلبغا الناصري من أكابر اليلبغاوية؛ فقطعوا رؤوسهم جميعاً، ورجعوا بها تسيل دما. ووجموا لفقدان الأشرف، وتابعوا النداء عليه، وإذا بامرأة قد دلّتهم عليه في مكان عرفته؛ فتسابقوا إليه، وجاءوا به فقتلوه لوقته بخلع أكتافه، وانعقدت بيعة ابنه المنصور."[2] وعلى هذه الحال من المؤامرات والحروب والحروب المضادّة وما صاحبها من القتل، والتشريد، والنهب، والسلب، وهتك الحرمات، نشأت الأجيال وتربت، واستشرى فساد السلاطين والأمراء، وطفت -بحكم ما يملكونه من قوّة وسلطة توجيه وقهر- آثار معرّته إلى العيان فمنها على سبيل التمثيل لا الحصر ما يأتي:

1.1.1.2. **الفساد الإداري**: لا نبالغ في القول ولا نخطئ في القياس إذا قلنا بأنّ ما حدث في عصر ابن خلدون من فساد إداريّ سواء على المستوى الدّاخلي أم على المستوى الخارجي، هو عين ما يحدث اليوم في عالمنا الإسلامي عموما

(1) نفسه، ج6، ص454.

(2) نفسه، ج7، ص595-596.

والعربي منه على الخصوص، بل لا نجد مثالا حيّا وواقعيّا يعبّر عن ذاك الواقع خيراً من واقعنا العربي المعاصر. اختلفت المظاهر واتّحدت الصورة. الكلّ يعمل على تدجين الحقيقة -سواء أكانت الحقيقة دينيّة أم عقليّة[1]-واستغلالها لصالح مآربهم الشخصيّة وإشباع غرائزهم الحيوانيّة. الأوائل يمتطون السياسة الشرعيّة ويتخذونها ذريعة لتحقيق سياستهم الفاسدة. "ثمّ كانت بينه وبين علي بن أحمد كبير الدّواودة فتن وحروب، ودعا العرب إليها مموّها بالدّعاء إلى السّنّة."[2] ففي المساجد يتّخذون المقصورات للتمويه على العامّة بأنّهم للشرع حافظون، فإذا خرجوا منها سعوا في الأرض فسادا لا يهمّهم إلاّ ما يحفظ عروشهم ويشبع رغباتهم ولو بإهلاك الحرث والنسل، وقتل القريب والبعيد؛ "فأمّا يحي بن محمد بن يملول فنزع إلى مناغاة الملوك في الشارة والحجاب واتخاذ الآلة والبيت المقصور للصلاة، واقتعاد الأريكة وخطاب التمويل. وفسح للمجون والعكوف على اللذات مجالا، يرى أنّ جمّاع السياسة والملك في إدارة الكأس وافتراش الآس والحجبة عن النّاس والتألّه على الندمان والجلاّس وفتح مع ذلك على رعيّته وأهل إيالته باب العسف والجور. وربّما بيّت مشاهيرهم غيلة فأتلف نفوسهم."[3] فتبنّي الإسلام من قبل أولئك السلاطين لم يكن عن قناعة مبدئية توجب الالتزام بما يترتّب عليها من نتائج فعليّة؛ أي الانصياع والخضوع الكامل لما تمليه تلك القناعة المبدئيّة من تصوّرات فكريّة وسلوكيّات أخلاقيّة كانت أم عمليّة، بل كان مجرّد تبنٍّ مظهريٍّ وركوبٍ للثقافة السائدة؛ حيث كانت الحضارة الإسلامية على الرغم ممّا أصابها من معاطب السّاسة هي الحضارة السائدة آنذاك.

أمّا السّاسة المعاصرون فحالهم خير برهان على أنّ تبنّيهم للسياسة العقليّة لم يكن إلاّ لكونها البضاعة النافق سوقها اليوم. فباسم الحريّة هتكوا الأعراض وأفسدوا الأخلاق وحوّلوا الإنسان إلى مستنقع تتكاثر فيه جراثيم الرذائل والمجون. وباسم

---

(1) ابن خلدون، **المقدمة**، ص150.

(2) ابن خلدون، **تاريخ**، ج6، ص516.

(3) المصدر السابق، ج6، ص523-524.

المدنيّة مزّقوا شرايين المجتمع المدني، وقهروا الإنسان مادّته الأولى، ومسخوا إنسانيّته وحوّلوه مسخا على الحقيقة؛ وحتى لا ننعت بالافتئات سوف نعقد المقارنة التالية بذكر جزئها الأوّل المتواري في عقلنا الجمعي وأعني به فساد السّاسة القدامى وأترك مسؤولية ذكر جزئها الثاني لإنسان اليوم إذ حاله أولى بالتعبير عنها من التعبير بالمقال.

أولا: المستوى الداخلي، عانت الإدارة في بلادنا العربيّة قديما وحديثا ألوانا من الفساد التي كان لها ولا شك انعكاساتها التربويّة السيّئة التي أسهمت في مسخ معالم الإنسان الاستخلافيّة. وقد تمثّل هذا الفساد الإداري **الداخلي** في بعديه المالي والأمني:

أ. الفساد المالي، انتشرت في ذلك العصر مظاهر الفساد المالي كالبذخ والرشوة. **فمن مظاهر البذخ**، ما يرويه ابن خلدون عن السلطان أبي عبد المستنصر بالله سلطان دولة بني أبي حفص بعد أبيه السلطان أبي زكرياء، حيث اختطّ المصانع الملوكية منها: المصيد بناحية بنزرت؛ وهو أرض فسيحة خرج نطاقها عن التحديد، استولى عليها وأحاطها بسياج لمنع الحيوانات التي بداخله من الإفلات خارجه. يدخله في جمع من مواليه المتخصصين في الصيد وما معهم من أصناف الجوارح فيقضي فيه وطره بالقنص كامل يومه. ومنها الحائطان الواصلان بين قصوره وبساتينه؛ عرضهما يزيد على عشرة أذرع وارتفاعهما عشرة أضرع لحجب حرمه عن أعين الناس. ومنها القوراء الفسيحة؛ وهو صرح عال بفناء داره مرتفع السمك متباعد الأقطار له ثلاثة أبواب كبيرة. يفضي بابا جانبيه إلى طريقين ينتهيان عبر حائط القوراء إلى القوراء التي بها أريكة السلطان. ومنها أيضا أبو فهر؛ وهو بستان يحتوي على كلّ أنواع الفواكه والأشجارالبريّة والورود، وجعل فيه بحيرة كبيرة جلب إليها الماء من أماكن بعيدة، فيها من الزخارف والأشياء مايضيق بذكرها المقام.[1]

(1) المصدر نفسه، ج6، ص355-356.

ومظاهر البذخ هذه والمباهاة بين الملوك لم تكن حالات منعزلة بل هي ثقافة متأصّلة في المجتمع الإسلامي من مشرقه إلى مغربه فمنها ما يحكيه ابن خلدون رواية عن شيوخه، ومنها ما عاينه هو بنفسه وسعى في إنجازه، "السعاية في المهاداة والإتحاف بين ملوك المغرب والملك الظاهر."[1] فالهدايا متنوّعة وكثيرة فمنها مئات الخيل العتاق المحمّلة "بالسروج الذهبية المرصّعة بالجواهر، واللجم المذهّبة، والسيوف المحلاة بالذهب واللآلئ."[2] وعلى الرغم من عظم مثل هذه الهديّة وغرابتها وحديث الناس بها دهرا؛ فإنّ الملك المهداة إليه بعد عرضها عليه، إظهارا -فيما يبدو- لأنفته واستصغارا لقيمتها أمر حاشيته فانتهبوها بين يديه، ثمّ أمر بإرسال قصر متنقّل بما فيه من الخيام والأبراج والخيل بمراكبها الذهبيّة والفتّيين القائمين بالإشراف عليها وقد عاين ابن خلدون هذه الهديّة التي بقيت عجيبة من عجائب دهره.[3] ولك أن تتصوّر نوعية مجتمع يحكمه ساسة على هذه الدرجة من البذخ والفساد.

أمّا إذا كبر أحدهم وأحس بالعجز عن المحافظة على عرشه فإنّه يجمع معه ما استطاع من الأموال وينسلّ في جنح الظلام إلى غير رجعة مثل ما فعل السلطان أبو يحي اللحياني عندما "نفض اليد من الخلافة، فجمع الأموال والذخيرة وباع ما كان بمودوعاتهم من الآنية والفرش والخرثى والماعون والمتاع، حتى الكتب التي كان الأمير أبو زكرياء الأكبر جمعها واستجاد أصولها ودواوينها، أخرجت للورّاقين فبيعت بدكاكينهم. فجمع من ذلك زعموا قناطير من الذهب تجاوز العشرين، وجواليق من حصى الدّرّ والياقوت. وخرج من تونس إلى قابس موريا بمشارفة عملها."[4] وما أشبه الليلة بالبارحة؛ ما فعله أولئك السابقون يعيده اللاحقون بصورة أو بأخرى. ولا شكّ أنّ مصدر أموال هذا الترف والبذخ هو ما ينهب من أفواه

(1) نفسه، ج7، ص603.
(2) نفسه، ج7، ص60-609.
(3) نفسه، ج7، ص604-605.
(4) نفسه، ج6، ص420.

المحرومين في شكل جبايات، ومكوس، وضرائب.

أمّا **الرشوة** فهي مظهر آخر من مظاهر الفساد المالي. وللرشوة في نظر ابن خلدون مفهوم طريف، فكما أنّها تقع من الرعيّة لمن بيده السلطة، فهي كذلك تقع ممن بيده السلطة للرعية. فمن أمثلة الرشوة التي يقدّمها بعض الرعيّة لأولي الأمر للحصول على مآربهم ما حكاه ابن خلدون عن أحمد بن يملول الذي قضى في سبيل الحصول على مقعد العمّال بمرفأ السفن للجباية من تجّار النصارى الأيام الطوال، يتمسح بأبواب الأولياء والحاشية باذلا لهم كرائم أمواله تزلفا؛ حتى حصل على مأربه الذي استغلّه في نهب الأموال، حتى أبطره الغنى.[1] غير أنّ سلوك هذا الطريق ليس بمأمون العواقب؛ إذ غالبا ما ينتهي بإتلاف حياة سالكه مثلما حصل لابن الحكيم أحد قوّاد الحرب في عصر دولة بني أبي حفص من الموحّدين؛ حيث تحيّن له السلطان الوقت المناسب لما يضمره له من عدم الرضى، "وبسط عليه العذاب لاستخراج الأموال فأخرجها من مكان احتجانها، وحصل منها في مودع السلطان أربعماية ألف من الذهب العين، ومثلها أو ما يقاربها من الجوهر والعقار إلى أن استصفى. ولمّا امتكّ عظمه ونفد ماله خنق بمحبسه في رجب من سنته وذهب مثلا في الأيام."[2] والسلطان لم يكن تصرفه هذا على الرغم من وحشيّته وقساوته من باب الحرص على حفظ المال العام ومحاربة الرشوة، بل هو من باب النقمة وشفاء النفس من قائد وصلت عنه بعض الأقوال التي تنمّ عن عدم الانقياد والخضوع الكامل للحضرة السلطانيّة.[3]

أمّا رشوة السلطة للرعيّة فتتمثّل فيما يسرّبه أحيانا بعض السلاطين أو الأمراء لبعض الرعايا لاستمالتهم ضدّ خصومه. ومن أمثلة ذلك ما فعله أبو تاشفين مع بني عبد الواد لاستمالتهم في حربه ضدّ أبيه أبي حمّو، "واعصوصب قومه بنو عبد الواد على أبي تاشفين بما بذل فيهم من العطاء وقسم الأموال، فنابذوا السلطان أبا حمّو

(1) نفسه، ج6، ص520.
(2) نفسه، ج6، ص447.
(3) نفسه، ج6، ص446-447.

واستعصب عليه أمرهم."[1] وقد تفشت هذه الظاهرة حتى أصبحت ثقافة المجتمع، وأصبح الخروج عليها مما يجلب النقمة والازدراء. وهذا ما وقع لرجل يدعى أبو عبد الله بن مرزوق غريم ابن خلدون[2] الذي سخطه النّاس لامتناعه عن تعامله بالرشوة وضربه على يد العاملين بها، "وعكف على بابه القوّاد والأمراء وصار زمام الدولة بيده. وكان يتجافى عن ذلك أكثر أوقاته، حذرا من المغبّة. ويزجر من يتعرّض له في الشكاية ويردّهم إلى أصحاب المراتب والخطط بباب السلطان، وهم يعلمون أنّه قد ضرب على أيديهم؛ فنقموا ذلك عليه وسخطوا الدّولة من أجله."[3] ففي هذا الجوّ الآسن تربت الأجيال وأشربت هذه الثقافة العفنة التي لا زلنا نتنسم عبابها النتن إلى يومنا هذا.

ب. الفساد الأمني، في ظلّ تلك الفوضى السياسية والإدارية فَقَدَ الإنسان الأمن والاستقرار، وأصبح نهبا للخوف والفزع، وتورّط المجتمع كلّه في فتن وهزّات اجتماعية لا تقتصر على الذين ظلموا خاصّة، "وانطلقت أيدي العبث في أهل الدولة فاكتسحت بما كان الناس يضطغنون عليهم تحاملهم على الرعيّة واغتصاب أموالهم، فاضطرمت نار العبث في دورهم ومخلّفهم فلم تكد أن تنطفئ، ولحق بعض أهل العافية معرّات من ذلك لعموم النهب."[4]

وهذه الفتن لم تكن مجرد أحداث عابرة بل هي ثقافة نافق سوقها لها سماسرتها المحترفون، "فدلّهم بعض سماسرة الفتن على رجل من أعقاب أبي دبوس."[5] وهي أحد الوسائل الناجعة للتنكيل بالخصوم والفتّ من عزائمهم "داخلوا حينئذ الأعراب في مدافعته عنهم بإضرام نار الفتنة، واقتعاد مطيّة الخلاف والنفاق يفتّون بذلك في عزائمه."[6]

---

(1) نفسه، ج7، ص173.

(2) نفسه، ج7، ص487.

(3) نفسه، ج7، ص371.

(4) نفسه، ج6، ص485.

(5) نفسه، ج7، ص326.

(6) نفسه، ج6، ص491.

وفي ظلّ هذه الأوضاع الأمنية المتردّيّة لم يعد لحياة الفرد من قيمة؛ إذ قد يحدث للفرد مهما علا شأنه أن يفقد حياته بمجرد وشاية من بعض السماسرة، وخير مثال لهذا ماحدث ليحي ابن خلدون (شقيق ابن خلدون نفسه)، حيث كان يعمل كاتبا لدى السلطان أبي حمو، وفي ليلة من ليالي رمضان وعند عودته من صلاة التراويح ترصّده أبو تاشفين (ابن السلطان أبي حمو) في رهط من الفاسدين، "فعرضوا له وطعنوه بالخناجر حتى سقط عن دابّته ميّتاً. وغدا الخبر على السلطان صبيحة تلك الليلة فقام في ركائبه وبثّ الطلب عن أولئك الرهط في جوانب المدينة."[1] ونظرا إلى الفساد الإداري، فإنّ غضب السلطان لم يكن من أجل إقامة العدل وحماية الحقوق بل هو مجرّد نعرة عصبية سرعان ما انطفأت بمجرّد أن عرف "أنّ ابنه أبا تاشفين صاحب الفعلة."[2] وتحوّل الوعيد بالقصاص إلى إغضاء للطرف وطي للجناح، بل وإرضاء بالزيادة في الرتبة بالتولية على المدن والحصون. وضاع دم ذلك المسكين كما ضاعت دماء غيره وأعراضهم وأموالهم في طي الكتمان والإهمال. فكلّ هذا جائز ما دامت البلاد بأهلها ملك اليمين تُقتَطَع وتُوزَّع حسب مايرغب فيه السيّد ويريد، "فأغضى وطوى عليها جوانحه، وأقطع أبا تاشفين مدينة وهران كما وعده. وبعث ابنه أبا زيّان على بلاد حُصَيْن والمديّة كما كان. ثم طلب أبو تاشفين من أبيه أن تكون الجزائر خالصة له؛ فأقطعه إيّاها."[3]

والخوف وفقدان الأمن لم يقتصر على مكان دون آخر، ولا على زمان دون غيره، ولا على فئة دون غيرها، فلا حرمة في مثل هذه الأوضاع لكل ذلك؛ بل قد تكون هي الفرصة المناسبة لشفاء نار العصبية والتوحّش. فها هو أحد السلاطين يقع هو نفسه فريسة لهذه الفتنة في يوم عيد الفطر وهو ساجد في المسجد، "ثم هلك السلطان أبو الحجّاج سنة خمس وخمسين، عدا عليه بعض الزعانف يوم الفطر بالمسجد في سجوده للصلاة وطعنه فأشواه وفاض لوقته، وتعاورت سيوف الموالي

(1) نفسه، ج7، ص167.

(2) نفسه، ج7، ص167.

(3) نفسه، ج7، ص167.

المعلوجي هذا القاتل فمزقوه أشلاء."(1)

ولنا أن نتصوّر ما تتركه أمثال هذه الحوادث المرعبة وغيرها في نفوس الناشئة من دمار ويأس وإحباط وانطواء على الذات وعدوانية. مشهد مرعب وصورة قاتمة؛ أهل مدينة يجتمعون بالآلاف في المسجد الجامع لصلاة العيد بعد عناء الصوم فرحا بقدوم العيد، اليوم الذي تتصافى فيه عادة قلوب المؤمنين ويصفح بعضهم عن بعض. ونظرا إلى انعدام الأمن وغياب العدل يتحوّل منذ صباحه الباكر إلى قتل وسفك للدماء. سلطان يطعن فيردى قتيلا، وجانٍ تتعاوره السيوف وتجعل جسمه أشلاء متناثرة تلطّخ جنبات المسجد وجدرانه ويتحول العيد إلى فتنة، ويرجع كلّ بخيبته لا يلوي على أحد.

ثانيا: **المستوى الخارجي**، لقد كان لفساد السياسة الداخلية للسلاطين أثره الواضح في تحديد معالم سياستهم الخارجية؛ فنظرا إلى صراعاتهم الدّاخلية المستمرّة على السلطة فقد فتحوا الباب على مصراعيه للتدخّلات الخارجية، "ولم يزل شأن هذه الجزيرة (جربة) مع العدوّ وكذلك منذ التاثَتْ دولة صنهاجة، وربما وقعت الفتنة بين أهلها من النكارة فتصل إحدى الطائفتين يدها بالنصارى."(2) وانتقصت أرض المسلمين في عهدهم من أطرافها، "فقد كان الطاغية التهم قواعد الملك بشرق الأندلس وغربها...واستولى التتر على بغداد دار خلافة العرب بالمشرق وحاضرة الإسلام."(3) وقد بلغ تخاذل السلاطين وخيانتهم بعضاً لبعض مبلغهما؛ حيث يعقد بعضهم التحالفات مع النصارى ويستنصرونهم لإنهاء خصومهم دون مراعاة لما يترتب عن ذلك من استباحة لأرض المسلمين وأعراضهم. فغايتهم القصوى هي المحافظة على عروشهم وإنهاء خصومهم. فها هو السلطان ابن الأحمر يجد الفرصة مناسبة للتقرب من النصارى والتحالف معهم ضدّ

---

(1) نفسه، ج7، ص394.

(2) نفسه، ج6، ص411.

(3) نفسه، ج6، ص381.

السلطان أبي يوسف يعقوب بن عبد الحق المريني، الذي أجاز من المغرب إلى الأندلس لمناصرة المسلمين.

وقد تمكّن أبو يوسف في حربه تلك من هزيمة النصارى، وقتل زعيمهم دُنُّنَه، وإرسال رأسه بشارةً بالنصر للسلطان ابن الأحمر؛ غير أنّ ابن الأحمر استغلها فرصة "فردّه زعموا سرّا إلى قومه، بعد أن طيّبه وأكرمه، ولاية أخلصها لهم، مداراة وانحرافا عن أمير المسلمين."[1] وقد أدّى هذا التحالف في ما بعد إلى تمكين العدو من التهام أرض المسلمين، وانتهاك أعراضهم "والطاغية أثناء ذلك يجوس خلال الأندلس."[2] وكلّ ذلك بسبب هذا التحالف الذي عقده معه ابن الأحمر ضد السلطان أبي يوسف والإيعاز كذلك ليغمراسن بن زيّان بإلهائه "واتصلت يد ابن الأحمر بيد الطاغية على منع أمير المسلمين من الإجازة، وراسلوا يغمراسن بن زيّان من وراء، وراسلهم في مشاقّة السلطان وإفساد ثغوره، وإنزال العوائق به المانعة من حركته، والأخذ بأذياله عن النهوض إلى الجهاد."[3]

2.1.1.2. **الفساد الأخلاقي**: إذا اجتمع توحّش البدواة وغلظتها، والملك وسطوته، والترف وشهوته، في شخص دون أن يخضع لتأديب ولا تربية؛ فإنّه سيصبح وحشا كاسرا لا يقف عند حدّ في إشباع رغباته ونزواته الحيوانيّة،[4] وتصيب منه العامّة والخاصّة معرّات وويلات مثل مافعل يحي بن يملول أحد ملوك توزر؛ حيث "زاحم بيوتات المصر بمناكب استوصلها سائر عمره من الدعّار والأوغاد بمعاقرة الخمر والمجاراة في فنون الشباب ليستبدّ أمره، والاستيلاء على نظرائه حتى تطارحوا في هوّة المهلك بين قتيل ومغرّب ومخيف للعمران لم تعطفه عليهم عواطف الرحم، ولا زجره وازع التقوى والسلطان."[5]

(1) نفسه، ج7، ص228.
(2) نفسه، ج7، ص240.
(3) نفسه، ج7، ص238.
(4) ابن خلدون، **المقدمة** ، ص293-294.
(5) ابن خلدون، **تاريخ**، ج6، ص520-521.

ومثله فعل يملول بن أحمد من بعده حيث تملّك الأمر أربعة أشهر فقط غير أنّها كانت شرّ مدّة وأسوأ ولاية عرفها أهل توزر لما أصابهم فيها من القتل ونهب الأموال واستباحة الحرم حتى إنّه من سوء فعله بهم كانوا ينسبونه "إلى الجنون مرة وإلى الكفر مرة أخرى."[1] فغشيان مجالس العامة بدون إذنهم، واقتحام منازلهم، والإعتداء على حرماتهم، والعبث بكرامتهم، ومعاقرة الخمر واعتصارها.[2] هي سمة طبعت سلوك كثير من الملوك والأمراء وخاصّة ممن نشأوا في كنف الترف وأُهملت تربيتهم وتأديبهم.[3]

وهذه العَربَدة قد اكتوى بنارها المسلمون في مشرقهم كما اكتووا بها في مغربهم. فها هم بعض المماليك قد تمرّدوا على ملِكِهم فقتلوه خنقا في محبسه، ثم "انطلقت أيديهم على أهل البلد بمعرّات لم يعهدوها من أوّل دولتهم، من النّهب والتخطّف وطروق المنازل والحمّامات للعبث بالحرم، وإطلاق أعنّة الشهوات والبغي في كل ناحية."[4]

هذه بعض الإضاءات حول السّلوكيات المنحرفة للمؤسّسة السياسية، وما تركته من آثار سلبيّة في بنية الشخصيّة الفردية والجماعية لإنسان حقبة ابن خلدون.

2.2. مناهج التعليم السائدة في عصره

1.2.2. **وصف ابن خلدون للحالة العامّة للتعليم**: يقول ابن خلدون واصفا الحالة العامّة التي وصل إليها التعليم بالمغرب في عصره: "فاعلم أنّ سند تعليم العلم لهذا العهد قد كاد ينقطع عن أهل المغرب، باختلال عمرانه وتناقص الدول فيه. وما يحدث عن ذلك من نقص الصنائع وفقدانها كما مرّ. وذلك أنّ القيروان وقرطبة كانتا حاضرتي المغرب والأندلس، واستبحر عمرانهما، وكان فيهما للعلوم والصنائع أسواق نافقة وبحور زاخرة. ورسخ فيهما التعليم لامتداد عصورهما،

(1) المصدر السابق، ج6، ص521.
(2) المصدر نفسه، ج6، ص453-454.
(3) ابن خلدون، **المقدمة**، ص294؛ ابن خلدون، **تاريخ**، ج7، ص273.
(4) المصدر السابق، ج7، ص594-595.

وماكان فيهما من الحضارة. فلما خربتا انقطع التعليم من المغرب إلا قليلا كان في دولة الموحّدين بمرّاكش مستفادا منها. ولم ترسخ الحضارة بمرّاكش لبداوة الدولة الموحّدية في أوّلها، وقرب عهد انقراضها بمبدئها؛ فلم تتصل أحوال الحضارة فيها إلاّ في الأقلّ."[1]

هكذا يحاول ابن خلدون أن يصوّر لنا الحالة التي وصل إليها التعليم في المغرب، فهي شبكة من الأسباب والمسبّبات والنتائج التي يمكن تلخيصها في التداعيات التالية؛ سند التعليم كاد ينقطع، لماذا؟ لتناقص عمرانه، ولماذا تناقص عمرانه؟ لتناقص الدول فيه، ولماذا تناقصت الدول فيه؟ وهذا التساؤل الأخير يقودنا إلى مسايرة ابن خلدون للكشف عن الأسباب الحقيقيّة التي أدّت إلى هذا التدهور الحضاري والانحدار في مستوى الصناعات عموما والتعليم خصوصا. وحتى لا نتيه وراء توالد الأفكار وانشطاراتها، سوف نكتفي في هذه المسألة بذكر سبب من الأسباب المؤديّة إلى اختلال العمران وخرابه.

ولعلّ الظلم من أهمّ الأسباب التي يرى ابن خلدون أنّها أسهمت في اختلال عمران المغرب وخرابه "الظلم مؤذن بخراب العمران."[2] والظلم مفهوم شامل يتناول كلّ مناحي الحياة، "ولا تحسبنّ الظلم إنّما هو أخذ المال أو الملك من يد مالكه من غير عوض ولا سبب كما هو المشهور، بل الظلم أعمّ من ذلك."[3] والظلم كما يرى ابن خلدون لا يقدر عليه إلاّ الدّولة؛ "إلاّ أنّ الظلم لا يقدر عليه إلا من يقدر عليه، لأنّه إنّما يقع من أهل القدرة والسلطان."[4] لأنّها القدرة التي "لا تعارضها قدرة؛ فهي المؤذنة بالخراب."[5]

وأنواع الظلم التي عدّدها ابن خلدون كثيرة منها الاحتكار وهو تسلّط الدّولة

---

(1) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص342.
(2) المصدر السابق، ص223.
(3) المصدر نفسه، ص225.
(4) نفسه، ص225.
(5) نفسه، ص225.

"على أموال الناس، بشراء ما بين أيديهم بأبخس الأثمان، ثم فرض البضائع عليه بأرفع الأثمان على وجه الغصب والإكراه في الشراء والبيع."[1] وهذا النوع من الظلم يؤدّي إلى فساد الدولة واختلال عمرانها "على التدريج ولا يُشعَر به."[2] لاستناده في أخذ أموال الناس على بعض "الذرائع والأسباب."[3] أما أعظمها وأخطرها فهو "العدوان على النّاس في أموالهم وحرمهم ودمائهم وأسرارهم وأعراضهم فهو يفضي إلى الخلل والفساد دفعة، وتنتقض الدولة سريعا بما ينشأ عنه من الهرج المفضي إلى الانتقاض."[4]

فهذا النوع من الظلم قد وقع منه كثير في بلاد المغرب حيث اتسمت الدولة في ذلك الوقت، كما سبق بيانه، بالفساد الأخلاقي والإداري وإشاعة الفوضى وانعدام الأمن والاستقرار، الأمر الذي كانت له انعكاساته السيّئة على المجتمع آنذاك، "وكانت لهم في الرعايا آثار قبيحة وملكات سيّئة."[5] إذ فَقَدَ الإنسان كلّ مقوّمات الإنسانيّة وأصبح مسلوب الإرادة وأداة طيّعة بيد الحكّام لإشباع حاجاتهم الغريزيّة ومآربهم الشخصيّة بعيدا عن أي ضابط أخلاقي أو قانوني.

وفي ظلّ هذا الظلم اختل عمران المغرب وابذعرّ سكّانه وكسدت سوق صنائعه، وأصبحت أثراً بعد عين، وكاد ينقطع سند تعليمها بالجملة، لولا بعض الجهود الفرديّة التي قام بها بعض العلماء، فبعد "انقراض الدّولة بمرّاكش، ارتحل إلى المشرق من إفريقيّة، القاضي أبو القاسم بن زيتون، لعهد أواسط المائة السابعة؛ فأدرك تلميذ الإمام ابن الخطيب، فأخذ عنهم، ولقّن تعليمهم. وحذق في العقليّات والنقليّات، ورجع إلى تونس بعلم كثير وتعليم حسن. وجاء على أثره من المشرق أبو عبد الله بن شعيب الدّكاليّ. كان ارتحل إليه من المغرب فأخذ عن مشيخة مصر

(1) نفسه، ص226.

(2) نفسه، ص226.

(3) نفسه، ص226.

(4) نفسه، ص226.

(5) ابن خلدون، **تاريخ**، ج6، ص487.

ورجع إلى تونس واستقرّ بها. وكان تعليمه مفيدا؛ فأخذ عنهما أهل تونس. واتصل سند تعليمهما في تلاميذهما جيلا بعد جيل...إلاّ أنهم من القلّة بحيث يخشى انقطاع سندهم."[1]

وأمّا المشرق فالحال فيه تختلف عن الحال في المغرب، "فلم ينقطع سند التعليم فيه، بل أسواقه نافقة وبحوره زاخرة، لاتصال العمران الموفور واتصال السند فيه. وإن كانت الأمصار العظيمة التي كانت معادن العلم قد خربت، مثل بغداد والبصرة والكوفة؛ إلا أنّ الله تعالى قد أدال منها بأمصار أعظم من تلك. وانتقل العلم منها إلى عراق العجم بخراسان، وما وراء النهر من المشرق، ثم إلى القاهرة وما إليها من المغرب؛ فلم تزل موفورة وعمرانها متصلا وسند التعليم بها قائما."[2]

والسبب في ذلك هو الاستقرار السياسي النسبي واعتناء الدولة هناك بالعلم وأهله، "وأكّد ذلك فيها وحفظه ما وقع لهذه العصور بها، منذ مائين من السنين في دولة التّرك من أيام صلاح الدين بن أيوب وهلمّ جرّا. وذلك أنّ أمراء التّرك في دولتهم يخشون عادية سلطانهم على من يتخلّفونه من ذرّيتهم، لما له عليهم من الرقّ أو الولاء، ولما يخشى من معاطب الملك ونكباته. فاستكثروا من بناء المدارس والزوايا والربط ووقفوا عليها الأوقاف المغلّة يجعلون فيها شركا لولدانهم، ينظر عليها أو يصيب منها، مع ما فيهم غالبا من الجنوح إلى الخير والصّلاح والتماس الأجور في المقاصد والأفعال. فكثرت الأوقاف لذلك وعظمت الغلاّت والفوائد، وكثر طالب العلم ومعلّمه بكثرة جرايتهم منها، وارتحل إليها الناس في طلب العلم من العراق والمغرب ونفقت بها أسواق العلوم وزخرت بحارها."[3]

إنّ الدولة كما يقول ابن خلدون هي السوق الأعظم وفيها نفاق كلّ الصّنائع

---

(1) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص342.

(2) المصدر السابق، ص343.

(3) المصدر نفسه، ص345.

فما نفق فيها كان أكثريّاً ضرورة.[1] وهذا حال التعليم في المشرق وخاصّة مصر، فالدولة فيها هي التي جعلت التعليم نافقة سوقه؛ حيث أوقفت لأجله الأوقاف، وشيّدت له المدارس والزوايا والربط، وأنفقت الأموال الطائلة على أهله؛ معلِّمين ومتعلِّمين.

2.2.2. المناهج التعليمية: تركّز نقد ابن خلدون لمناهج التعليم في عصره على ثلاث نواح مهمّة، هي:

أ- هيكلة المناهج من حيث ترتيب موادّها؛ ما يجب تقديمه منها، وما يجب تأخيره، وما يترتّب عن ذلك من نتائج.

ب- صياغة المواد المدرّسة نفسها، من حيث طريقة عرض محتويات عناصرها ومدى مراعاتها للأسس المنهجية للتعليم.

ج- طرق تدريسها ومدى مراعاتها للأسس النفسية.

1.2.2.2. **هيكلة المناهج من حيث ترتيب موادّها**: ذكر ابن خلدون خمسة مناهج أو ما عبّر عنه هو بطرق، لتعليم الولدان في الأمصار الإسلامية، أربعتها الأولى مطبّقة، وخامسها نموذج. وهذه الطرق، هي:

أ- طريقة أهل المغرب.

ب- طريقة أهل الأندلس.

ج- طريقة أهل إفريقيّة.

د- طريقة أهل المشرق.

هـ- طريقة القاضي أبو بكر بن العربيّ، وهذه الطريقة بما أنّها تمثّل الطريقة المثلى عند ابن خلدون؛ فإنّنا سنرجئ تبرير اختياره لها إلى الفصل الأخير لعلاقتها المباشرة ببديله الذي يطرحه.

---

(1) نفسه، ص317.

وهذه المقرّرات أو الطرق سيتمّ عرضها في جداول وفق المعايير الثلاثة الآتية:

أولا: ترتيب المادة، أي وضعها وفق زمن الأخذ بتدريسها مقارنة بغيرها من المواد.

ثانيا: درجة الاهتمام، أي قياس درجة العناية بأيّ مادّة مقارنة بغيرها من المواد، وقد جعلنا درجات السلّم فيها أربع:

(0)- يمثّل انعدام العناية بالكليّة، أُخِذَتْ هذه الدرجة من قول ابن خلدون: "لا يخلطون ذلك بسواه في مجالس تعليمهم، لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب."[1]

(1)- يمثل أدنى درجة من الاعتناء.

(2)- تمثّل درجة متوسّطة من الاعتناء.

(3)- تمثّل الدرجة العليا من الاعتناء.

أُخِذَتْ هذه الدرجات الثلاث من قول ابن خلدون: "وأمّا أهل إفريقيّة فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها؛ إلاّ أنّ عنايتهم بالقرآن، واستظهار الولدان إياه، ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه؛ وعنايتهم بالخط تبع لذلك."[2] فالعناية بالقرآن في الدرجة العليا (3)، ثم العناية بالخطّ في الدرجة المتوسّطة (2)، ثمّ العناية ببقيّة المواد من حديث وقوانين العلوم في الدرجة الدنيا (1)؛ لأنها ذكرت من بين المواد التي يدرّسها أهل إفريقيّة لأولادهم، ولكنّها لم تذكر في الدرجة العليا مع القرآن، ولا في الدرجة المتوسّطة مع الخطّ، فتحال إذاً إلى الدرجة الدنيا.

ثالثا: درجة الإتقان، أي قياس درجة حذق المادة من عدمه، وقد جُعِلَتْ درجات السلم فيها أربعاً أيضا:

---

(1) نفسه، ص462.

(2) نفسه، ص462.

(0)- يمثل عدم وجود المعرفة جملة، وهذه الدرجة هي درجة مصاحبة لدرجة (0) في سلم الاهتمام؛ لأنّه إذا انعدم الاهتمام انعدم الإتقان بالكليّة تبعا لذلك.

(1)- يمثل الحذق في أدنى درجاته، أُخِذَ هذا من قول ابن خلدون: "وليس لهم ملكة في غير أساليبه، فلا يحصل لصاحبه ملكة في اللسان العربيّ وحظّه الجمود في العبارات وقلة التصرّف في الكلام."[1]

(2)- تمثّل درجة متوسّطة في الإتقان، أخذنا هذا من قول ابن خلدون: "وربما كان أهل إفريقيّة في ذلك أخفّ من أهل المغرب، لما يخلطون في تعليمهم القرآن بعبارات العلوم في قوانينها كما قلناه، فيقتدرون على شيء من التصرّف ومحاذاة المثل بالمثل."[2]

(3)- تمثّل أعلى درجات الإتقان، أُخِذَ هذا من قول ابن خلدون: "وأما أهل الأندلس فأفادهم التفنّن في التعليم وكثرة رواية الشعر والترسّل ومدارسة العربيّة من أوّل العمر، حصول ملكة صاروا بها أعرف في اللسان العربي."[3]

أمّا المواد الواردة في الجداول الآتية، فهي تمثل مجموع المواد التي ذكرها ابن خلدون في جميع طرق التعليم الخمس، وهي:

1-القرآن؛ 2- الرسم؛ 3- القراءات؛ 4- الحديث؛ 5- الشعر؛ 6- قوانين؛ **7**- العربية؛ 8- الخط؛ 9- الكتاب؛ 10- الحساب؛ 11- أصول الدين؛ 12- أصول الفقه؛ 13- الجدل.

عرض جداول تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه.[4]

---

(1) نفسه، ص462.

(2) نفسه، ص462-463.

(3) نفسه، ص463.

(4) نفسه، ص461.

الجدول الرقم (1.2)

(أ) طريقة أهل المغرب

ترتيب المادة	درجة الاهتمام	0	1	2	3	درجة الإتقان	0	1	2	3
1	القرآن				√					√
1	الرسم				√					√
1	القراءات	√					√			
0	الكتاب	√					√			
0	الحديث	√					√			
0	الشعر	√					√			
0	قوانين العربية	√					√			
0	الخط	√					√			
0	الحساب	√					√			
0	أصول الدين	√					√			
0	أصول الفقه	√					√			
0	الجدل	√					√			

النصّ: "فأمّا أهل المغرب فمذهبهم في الولدان الاقتصار على تعليم القرآن فقط، وأخذهم أثناء المدارسة بالرسم ومسائله واختلاف حملة القرآن فيه؛ لا يخلطون ذلك بسواه في شيء من مجالس تعليمهم، لا من حديث ولا من فقه ولا من شعر ولا من كلام العرب."[1]

نقد: يمكن إجمال مؤاخذات ابن خلدون حول هذه الطريقة في جهتين: أولا؛ اقتصارها على حفظ القرآن وما يتصّل به من رسم، ممّا يعني الحذق فيه، أو الانقطاع عن العلم بالجملة.[2] ثانيا؛ أنّ اقتصارهم على القرآن وحده قد ورّث فيهم "الجمود في العبارات وقلة التصرّف في الكلام."[3]

(1) نفسه، ص462.
(2) نفسه، ص462.
(3) نفسه، ص462.

الجدول الرقم (2.2)

(ب) طريقة أهل الأندلس

ترتيب المادة	درجة الاهتمام	0	1	2	3	درجة الإتقان	0	1	2	3
1	القرآن		√					√		
1	الرسم		√					√		
1	القراءات		√					√		
1	الكتاب				√					√
0	الحديث	√					√			
1	الشعر			√					√	
1	قوانين العربية			√					√	
1	الخط				√					√
0	الحساب	√					√			
0	أصول الدين	√					√			
0	أصول الفقه	√					√			
0	الجدل	√					√			

النص: "وأمّا أهل الأندلس فمذهبهم تعليم القرآن والكتاب من حيث هو، وهذا هو الذي يراعونه في التعليم. إلاّ أنه لما كان القرآن أصل ذلك وأسّه ومنبع الدين والعلوم جعلوه أصلا في التعليم. فلا يقتصرون لذلك عليه فقط؛ بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب ولا ترسّل، وأخذهم بقوانين العربيّة وحفظها وتجويد الخطّ والكتاب. ولا تختصّ عنايتهم في التعليم بالقرآن دون هذه، بل عنايتهم فيه بالخطّ أكثر من جميعها، إلى أن يخرج الولد من عمر البلوغ إلى الشبيبة، وقد شدا بعض الشيء في العربيّة والشعر والبصر بهما، وبرّز في الخطّ والكتاب."[1]

نقد: المؤاخذة التي وجهها ابن خلدون لهذه الطريقة هي عنايتها باللسان

(1) نفسه، ص462.

وعلومه، وتقصيرها في "سائر العلوم، لبعدهم عن مدارسة القرآن والحديث الذي هو أصل العلوم وأساسها."[1]

الجدول الرقم (3.2)

(ج) طريقة أهل إفريقيّة

ترتيب المادة	درجة الاهتمام	0	1	2	3	درجة الإتقان	0	1	2	3
1	القرآن				√					√
1	الرسم				√					√
1	القراءات				√					√
1	الكتاب		√					√		
0	الحديث	√					√			
1	الشعر		√					√		
1	قوانين العربية		√					√		
1	الخط			√					√	
0	الحساب	√					√			
0	أصول الدين	√					√			
0	أصول الفقه	√					√			
0	**الجدل**	√					√			

النص: "وأما أهل إفريقيّة فيخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب، ومدارسة قوانين العلوم وتلقين بعض مسائلها؛ إلا أن عنايتهم بالقرآن، واستظهار الولدان إياه، ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر مما سواه؛ وعنايتهم بالخط تبع لذلك. وبالجملة فطريقتهم في تعليم القرآن أقرب إلى طريقة أهل الأندلس."[2]

(1) نفسه، ص463.

(2) نفسه، ص462.

نقد: عيب هذه الطريقة حسب رأي ابن خلدون هو قصور ملكة أصحابها عن البلاغة لتركيزهم في محفوظاتهم على "عبارات العلوم النازلة عن البالغة."[1] ممّا يعني عدم قدرتهم الكافية على استيعاب بقيّة العلوم، لأنّ اللغة عنده على ما سنرى هي الباب الذي منه يُولج إلى بقيّة العلوم. فبقدر ما تكون ملكة اللغة راسخة بقدر ما تكون القدرة على فهم بقيّة العلوم واستيعابها أيسر، والعكس صحيح. ويلحق بهم في هذا الأمر أهل المغرب بل وأشدّ.[2]

الجدول الرقم (4.2)

(د) طريقة أهل المشرق

ترتيب المادة	درجة الاهتمام	0	1	2	3	درجة الإتقان	0	1	2	3
1	القرآن			√	√				√	√
1	الرسم			√	√				√	√
1	القراءات			√	√				√	√
2	الكتاب		√	√				√	√	
0	الحديث	√					√			
2	الشعر		√	√				√	√	
2	قوانين العربية		√	√				√	√	
0	الخط	√					√			
0	الحساب	√					√			
0	أصول الدين	√					√			
0	أصول الفقه	√					√			
0	الجدل	√					√			

نظرا إلى عدم وضوح رأي ابن خلدون للقيمة الممنوحة لبعض المواد، فقد منِح لكلّ منها -احتياطا- درجتين في سلّمي الاهتمام، والإتقان.

(1) نفسه، ص463.

(2) نفسه، ص462-463.

النص: "وأما أهل المشرق فيخلطون في التعليم كذلك على ما يبلغنا، ولا أدري بم عنايتهم منها. والذي ينقل لنا أنّ عنايتهم بدراسة القرآن وصحف العلم وقوانينه في زمن الشبيبة، ولا يخلطونه بتعليم الخطّ، بل لتعليم الخطّ عندهم قانون ومعلّمون له على انفراده، كما تعلّم سائر الصّنائع، ولا يتداولونه في مكاتب الصّبيان."[1]

نقد: وإذا كتبوا لهم الألواح فبخطّ قاصر عن الإجادة، ومن أراد تعلّم الخطّ فعلى قدر ما

يسنح له بعد ذلك من الهمّة في طلبه، ويبتغيه من أهل صنعته."[2]

الجدول الرقم (5.2)

(هـ) طريقة ابن العربي

ترتيب المادة	درجة الاهتمام	0	1	2	3	درجة الإتقان	0	1	2	3
3	القرآن				√					√
3	الرسم				√					√
3	القراءات				√					√
1	الكتاب				√					√
7	الحديث				√					√
1	الشعر				√					√
1	قوانين العربية				√					√
1	الخط				√					√
2	الحساب				√					√
4	أصول الدين				√					√
5	أصول الفقه				√					√
6	**الجدل**				√					√

(1) نفسه، ص462.

(2) نفسه، ص462.

النص: "ولقد ذهب القاضي أبو بكر بن العربيّ في رحلته إلى طريقة غريبة في وجه التعليم، وأعاد في ذلك وأبدأ، وقدّم تعليم العربيّة والشعر على سائر العلوم كما هو مذهب أهل الأندلس. قال: (لأنّ الشعر ديوان العرب ويدعو إلى تقديمه وتقديم العربيّة في التعليم ضرورة فساد اللغة؛ ثم ينتقل منه إلى الحساب فيتمرّن فيه حتى يرى القوانين؛ ثم ينتقل إلى درس القرآن، فإنّه يتيسّر عليه بهذه المقدّمة) ثم قال: (ويا غفلة أهل بلادنا في أن يؤخذ الصبيّ بكتاب الله في أوّل عمره، يقرأ ما لا يفهم وينصب في أمر غيره أهمّ عليه منه). قال: (ثم ينظر في أصول الدين ثم أصول الفقه ثم الجدل ثم الحديث وعلومه). ونهى مع ذلك أن يخلط في التعليم علمان، إلاّ أن يكون المتعلّم قابلا لذلك بجودة الفهم والنشاط. هذا ما أشار إليه القاضي أبو بكر رحمه الله، وهو لعمري مذهب حسن."[1]

2.2.2.2. **صياغة المواد المُدَرَّسَة**: يرى ابن خلدون أنّ ممّا أضرّ بطلب العلم في عهده وتحصيل ملكته الموادُ التعليميّة نفسها، فقد أصبحت عائقا في وجه طلبة العلم، وحاجزا لهم عن سلوك أسهل طرق التعليم وأقرب مآخذه. فهي كما يقول قد أصبحت: "داء لا يرتفع لاستقرار العوائد عليه، فصارت كالطبيعة التي لا يمكن نقلها ولا تحويلها."[2] والمآخذ التي يوجّهها ابن خلدون لهذه الموادّ ثلاثة: الاهتمام الزائد بالعلوم الوسائل، وكثرة الاختصارات، وكثرة التآليف. وفيما يأتي تفصيل القول في هذه المآخذ:

أولا: **الاهتمام الزائد بالعلوم الوسائل**، يرى ابن خلدون -وفق تقسيمه للعلوم الذي سيأتي مزيد تفصيل له في الفصل الأخير- أنّ من سلبيات مناهج التعليم في عصره الاهتمام الزائد بالعلوم الآلة ومساواتها بالعلوم الغاية، فحسب رأيه أنّ عدم فهم الوظيفة الحقيقيّة لكلّ علم قد أدّي عند المتأخرين إلى الإخلال ببعض القواعد المنهجيّة، التي يمكن إيجازها في النقاط الآتية:

أ. جعلهم علوم الآلة مقصودة لذاتها فقد أوسعوا الكلام في بعض العلوم كالنحو والمنطق وأكثروا فيها التفريعات؛ ممّا أخرجها عن كونها آلة وصيّرها

---

(1) نفسه، ص463.

(2) نفسه، ص454.

مقصودة لذاتها، يقول: "وهذا كما فعله المتأخّرون في صناعة النحو وصناعة المنطق، لا بل وأصول الفقه، لأنّهم أوسعوا دائرة الكلام فيها نقلا واستدلالا وأكثروا من التفاريع والمسائل بما أخرجها عن كونها آلة وصيّرها مقصودة بذاتها."[(1)]

ب. فهم (المتأخّرون) -لشدّة ولعهم بهذه العلوم- قد أكثروا منها التفريع للعديد من المسائل التي لا حاجة بها قط؛ مما جعلها تخرج عن وظيفتها الحقيقيّة إلى حدّ اللغو، "وربّما يقع فيها لذلك أنظار ومسائل لا حاجة بها في العلوم المقصودة بالذات فتكون لأجل ذلك من نوع اللغو."[(2)]

ثانيا: كثرة الاختصارات، يقول ابن خلدون: "ذهب كثير من المتأخرين إلى اختصار الطرق والأنحاء في العلوم، يولعون بها ويدوّنون منها برنامجا مختصرا في كل علم يشتمل على حصر مسائله وأدلّتها، باختصار في الألفاظ وحشو القليل منها بالمعاني الكثيرة من ذلك الفنّ. فصار ذلك مخلاًّ بالبلاغة وعسيرا على الفهم. وربما عمدوا إلى الكتب الأمّهات المطوّلة في الفنون للتفسير والبيان؛ فاختصروها تقريبا للحفظ، كما فعله ابن الحاجب في الفقه وأصول الفقه وابن مالك في العربيّة والخونجيّ في المنطق وأمثالهم."[(3)] وهذا عنده "فساد في التعليم وفيه إخلال بالتحصيل."[(4)] وذلك للأسباب الآتية:

أ. "أنّ فيه تخليطا على المبتدىء بإلقاء الغايات من العلم عليه، وهو لم يستعدّ لقبولها بعد، وهو من سوء التعليم."[(5)]

ب. أنّ فيه إلهاء للمتعلّم وإشغالاً له بتتبّع ألفاظ المختصرات ومحاولة فهمها، فيتيه في حلّ ألغازها المقفلة والعويصة، ويضِيعُ فيها "حظٌّ صالح من الوقت."[(6)]

---

(1) نفسه، ص461.
(2) نفسه، ص461.
(3) نفسه، ص457.
(4) نفسه، ص457.
(5) نفسه، ص457.
(6) نفسه، ص457.

ج. أنّه حتّى على افتراض تمام التعليم من تلك المختصرات وسلامته من الآفات؛ فإنّ الملكة الحاصلة منها هي "ملكة قاصرة عن الملكات التي تحصل من الموضوعات البسيطة المطوّلة لكثرة ما يقع في تلك من التكرار والإحالة المفيدين لحصول الملكة التامة. وإذا اقتصر على التكرار قصّرت الملكة لقلّته كشأن هذه الموضوعات المختصرة؛ فقصدوا إلى تسهيل الحفظ على المتعلّمين، فأركبوهم صعبا يقطعهم عن تحصيل الملكات النافعة وتمكّنها."[1]

ثالثا: كثرة التآليف، يقول ابن خلدون: "اعلم أنّ مما أضرّ بالناس في تحصيل العلم والوقوف على غاياته كثرة التآليف واختلاف الاصطلاحات في التعليم، وتعدّد طرقها، ثم مطالبة المتعلّم والتلميذ باستحضار ذلك. وحينئذ يسلّم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلّم إلى حفظها كلّها أو أكثرها ومراعاة طرقها. ولا يفي عمره بما كتب في صناعة واحدة إذا تجرّد لها، فيقع القصور ولا بدّ دون رتبة التحصيل."[2]

ويبدو أنّ كثرة التأليف غير محمودة، سواء أكانت في العلوم المقاصد أم في العلوم الآلات، ويتضح هذا من خلال المثالين اللذين ضربهما لدعم وجهة نظره، فالمثال الأول حول الفقه الذي هو من العلوم المقاصد، والمثال الثاني من اللغة التي هي من العلوم الآلة.

أ. الفقه، فالمتعلّم في الفقه المالكي، حتى "يسلّم له منصب الفتيا"[3] لابدّ له من دراسة المدوّنة في الفقه، وما كتب حولها من الشروح الكثيرة، مثل "كتاب ابن يونس واللخميّ وابن بشير والتنبيهات والمقدّمات والبيان والتحصيل على العتبيّة، وكذلك كتاب ابن الحاجب وما كتب عليه."[4] ثم زيادة على ذلك لا بدّ من تمييز الطرق عن بعضها البعض، مثل "تمييز الطريقة القيروانيّة من الطريقة القرطبيّة

(1) نفسه، ص458.

(2) نفسه، ص454.

(3) نفسه، ص454.

(4) نفسه، ص454.

والبغداديّة والمصريّة وطرق المتأخّرين عنهم."[1] وهي على الرغم من اتحاد معناها وعدم الفرق بينها؛ فإنّ المتعلّم "مطالب باستحضار جميعها وتمييز ما بينها، والعمر ينقضي في واحد منها. ولو اقتصر المعلِّمون بالمتعلِّمين على المسائل المذهبية فقط، لكان الأمر دون ذلك بكثير، وكان التعليم سهلا ومأخذه قريبا؛ ولكنّه داء لا يرتفع لاستقرار العوائد عليه، فصارت كالطبيعة التي لا يمكن نقلها ولا تحويلها."[2]

ب. اللغة، ومثَّل لها بكتاب سيبويه "وجميع ما كتب عليه، وطرق البصريين والكوفيّين والبغداديّين والأندلسيّين من بعدهم، وطرق المتقدّمين والمتأخّرين مثل ابن الحاجب وابن مالك وجميع ما كتب في ذلك. وكيف يطالب به المتعلّم، وينقضي عمره دونه، ولا يطمع أحد في الغاية منه إلاّ في القليل النادر."[3]

3.2.2.2. **طرق التدريس ومدى مراعاتها للأسس النفسية للمتعلّم**: يرى ابن خلدون أنّ كثيرا من المعلّمين في عصره يجهلون طرق التعليم، وطرق إفادته "وقد شاهدنا كثيرا من المعلّمين لهذا العهد الذي أدركنا يجهلون طرق التعليم وإفادته."[4] وقد عدّد بعض المخالفات والجهالات بطرق التدريس في عصره، وآثارها السلبية في المتعلمين معرفيا وسلوكيا. ويمكن إجمال هذه المخالفات في النقاط الآتية:

أولا: عدم مراعاة التدرج في التعليم، أي أنّهم لا يراعون استعدادت الطالب وقدراته العقلية ومؤهّلاته العلميّة، وذلك بالبدء معه مثلا، من البسيط إلى المركّب، ومن الجزئيّ إلى الكلّي، ومن السهل إلى الصّعب، بل على العكس من ذلك، فهم يتخطّون كلّ ذلك، "ويحضرون للمتعلّم في أوّل تعليمه المسائل المقفلة من العلم، ويطالبونه بإحضار ذهنه في حلّها، ويحسبون ذلك مرانا على التعليم وصوابا فيه، ويكلّفونه رعيَ ذلك وتحصيله، فيخلطون عليه بما يلقون له من غايات الفنون في مبادئها، وقبل أن يستعدّ لفهمها."[5]

(1) نفسه، ص454.
(2) نفسه، ص454.
(3) نفسه، ص454.
(4) نفسه، ص458.
(5) نفسه، ص458.

ونتيجة ذلك أنّهم يكونون سببا في تنفير المتعلّم من العلم، بما يبعثون فيه من عدم الثقة بالنفس، والكسل واستصعاب العلم والظنّ أنّه حاصل بسبب عدم قدرته عليه. "وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كلَّ ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه. وإنما أتى ذلك من سوء التعليم."[1]

ثانيا: **عدم الالتزام بالمقرّرات الدراسية**، وخلط مسائل الموادّ بعضها ببعض، دون مراعاة البنية الداخلية لعناصر المادة الواحدة، وملاحظة المنطق الذي يربط بينها. وابن خلدون نظرا لفشوّ هذه الظاهرة في عصره، فقد حذّر منها بقوله: "ولا ينبغي للمعلّم أن يزيد متعلّمه على فهم كتابه الذي أكبّ على التعليم منه بحسب طاقته، وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئا كان أو منتهيا، ولا يخلط مسائل الكتاب."[2]

النتيجة هي أنّ المتعلّم "إذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التحصيل، وهجر العلم والتعليم."[3]

ثالثا: **الاعتماد على الحفظ كأساس للتعلّم**، وإهمال بقية الوسائل، كالمناظرة والمحاورة. وهذا الخلل المنهجي يكاد يكون مقتصرا على بلاد المغرب؛ حيث "تجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلميّة، سكوتا لا ينطقون ولا يفاوضون، وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة."[4]

النتيجة هي أنّهم على الرغم من طول المدّة التي يقضونها في المدارس، والتي تقدّر بستّ عشرة سنة.[5] فإنّ طلبة العلم منهم بعد انقضاء هذه المدّة كلّها "لا يحصلون على طائل من ملكة التصرّف في العلم والتعليم. ثمّ بعد تحصيل من يرى منهم أنّه قد حصّل، تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علّم."[6]

---

(1) نفسه، ص458.

(2) نفسه، ص458.

(3) نفسه، ص459.

(4) نفسه، ص343.

(5) نفسه، ص343.

(6) نفسه، ص343.

رابعا: **استعمال الشدّة مع المتعلّمين**، من إرهاف حدٍّ، وقهرٍ، وعسفٍ. يقول ابن خلدون: "إن الشدة على المتعلمين مضرة بهم. وذلك أنّ إرهاف الحدّ في التعليم مضرّ بالمتعلّم، سيما في أصاغر الوُلد؛ لأنه من سوء الملكة."[1]

النتيجة، ليست نتيجة الشدّة والقهر عند ابن خلدون هي قلّة التحصيل المعرفي كما يظنّ البعض، إذ هذا قد يحصل مع الشدّة أكثر ممّا يحصل مع غيرها؛ إنّما الذي عناه ابن خلدون هو الآثار التربوية السيّئة للشدّة على الأفراد بمن فيهم من المتعلمين والمماليك والخدم[2] بل "وهكذا وقع لكلّ أمة حصلت في قبضة القهر ونال منها العسف، واعتبره في كل من يملك أمره عليه. ولا تكون الملكة الكافلة له رفيقة به. وتجد ذلك فيهم استقراء."[3] والآثار السيّئة للشدة والقهر لخّصها ابن خلدون في المعاني الآتية: "ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم، سطا به القهر وضيّق على النفس في انبساطها، وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره، خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلّمه المكر والخديعة لذلك، وصارت له هذه عادة وخلقا، وفسدت معاني الإنسانيّة التي له من حيث الاجتماع والتمدّن، وهي الحمية والمدافعة عن نفسه أو منزله. وصار عيالا على غيره في ذلك، بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل؛ فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيّتها، فارتكس وعاد في أسفل السافلين."[4]

هذا باختصار مجمل ما أبداه ابن خلدون من ملاحظات حول الإطار التربوي في عصره، وما أدّت إليه مؤسساته السياسيّة والتعليميّة من تخريب لإنسانية الإنسان وتعطيل قدراته وطاقاته. فما البديل؟ وكيف يمكن إصلاح ذلك وإعادة معاني إنسانية الإنسان؟ هذا ما تبيّنه الفصول اللاحقة التي ستبدأ بتصوّره لنوعيّة الإنسان المراد إنتاجه أي فلسفة التربية لديه، وهو ما لخّصه في مفهوم الاستخلاف.

---

(1) نفسه، ص463.

(2) نفسه، ص463.

(3) نفسه، ص464.

(4) نفسه، ص463-464.

الفصل الثالث

مفهوم الاستخلاف

عند ابن خلدون

(فلسفة التربية)

1.3. مدخل

بما أن التربية في معناها الشمولي هي عملية بناء مستمرة للإنسان في كلّ أبعاده المعنوية والحسية، فإنه من البدهي أن تكون هذه العملية نفسها ترجمة عملية لتصور مسبق للمفهوم الوجودي لهذا الإنسان ذاته؛ من حيث ماهيته الوجودية، وموقعه في الوجود الموجود، ووظيفته في الوجود الموجود، ومصير وجوده بعد الوجود الموجود. أي أنّ العملية التربوية هي محاولة إجابة واقعية عن الأسئلة الرئيسة الآتية: من هو الإنسان؟ ولماذا وجد؟ وكيف يتحقق ما لأجله وجد؟

وأي مشروع تربوي تتحدد سماته عموما من خلال نوعية الإجابة عن هذه الأسئلة، أي نوعية الإنسان المراد إنتاجه[1]. ومن المعلوم أنّ ابن خلدون لم يخصص بابا من مقدّمته، ولا حتى فصلا من فصولها للحديث عن مفهوم الإنسان حديثا مباشرا، بل تماشيا مع منهجه الاجتماعي الواقعي؛ فقد ضمّن الحديث عن هذا الأمر في كل أجزاء مقدّمته والتذكير به كلما رأى داعيا لذلك، مثل قوله: "فإذن هذا الاجتماع ضروري للنوع الإنسانيّ؛ وإلاّ لم يكمل وجودهم وما أراده الله من اعتمار العالم بهم واستخلافه إياهم."[2] وقوله: "وهذا هو معنى الملك. وقد تبيّن لك بهذا أنّه خاصّة للإنسان طبيعيّة."[3] وقوله: "فانحسر الماء عن بعض جوانبها، لما أراده الله من تكوين الحيوانات فيها وعمرانها بالنوع البشري الذي له الخلافة على سائرها."[4] وقوله: "ويد الإنسان مبسوطة على العالم وما فيه، بما جعل الله له من الاستخلاف."[5] وهذا ما أشار إليه الذوادي بقوله: "يمكن العثور على رصيد معرفة ابن خلدون للنفس الإنسانية مبعثرة ضمن فصول المقدمة وفقراتها، حيث لا يجد المرء فيها تصور المؤلف لأنواع الطبيعة البشرية فحسب، بل يجد كذلك آثارها

---

(1) Allan C Ornstein and Francis P Hunkins. *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues,* Boston: Allyn and Bacon, 1988, p.48.

(2) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص33

(3) المصدر السابق، ص34.

(4) المصدر نفسه، ص35.

(5) نفسه، ص300.

الفعلية المتعددة في حركة المجتمعات والحضارات."[1]

فهذه الأقوال وغيرها تعبّر في مجموعها عند ابن خلدون عن معنى كلي واحد وهو مفهوم الاستخلاف؛ أي الإنسان ومنزلته الوجودية. وهذا عين ما ذهب إليه كثير من المفسرين عند تفسير قوله تعالى:﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةًۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ۝٣٠﴾ [البقرة: 30]. قال البيضاوي: "أتستخلف عصاة ونحن معصومون أحقاء بذلك والمقصود منه الاستفسار ومع ما هو متوقع منهم على الملائكة المعصومين في الاستخلاف لا العجب والتفاخر، وكأنهم علموا أن المجعول خليفة ذو ثلاث قوى عليها مدار أمره : شهوية وغضبية تؤديان به إلى الفساد وسفك الدماء، وعقلية تدعوه إلى المعرفة والطاعة ونظروا إليها مفردة وقالوا: ما الحكمة في استخلافه وهو باعتبار تينك القوتين لا تقتضي إيجاده فضلا عن استخلافه؛ وأما باعتبار القوة العقلية فنحن نقيم ما يتوقع منها سليما عن معارضة تلك المفاسد وغفلوا عن فضيلة كل واحدة من القوتين إذا صارت مهذبة مطواعة للعقل متمرنة على الخير كالعفة والشجاعة ومجاهدة الهوى والإنصاف، ولم يعلموا أن التركيب يفيد ما يقصر عنه الآحاد كالإحاطة بالجزئيات واستنباط الصناعات واستخراج منافع الكائنات من القوة إلى الفعل الذي هو المقصود من الاستخلاف"[2]

وبناء عليه فسوف نحاول تتبع آراء ابن خلدون حول مفهوم الإنسان ومنزلته الوجودية ورصدها من خلال المسائل المحددة الآتية: ماهية الإنسان الخليفة، والإنسان الخليفة والطبيعة، والإنسان الخليفة والمجتمع.

---

(1) محمود الذوادي، وآخرون. **الفكر الاجتماعي الخلدوني: المنهج والمفاهيم والأزمة المعرفية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، 2004م)، ص101-102.

(2) عبد الله بن عمر بن محمد البيضاوي، **أنوار التنزيل وأسرار التأويل** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط1، 2003م)، مج1، ص50.

2.3. ماهية الإنسان الخليفة

لم يكن إضافة وصف الخليفة للإنسان وإلحاقه به من قبيل الصدفة أو المحسنات البديعية التي لا دور لها إلا تزيين الكلام وتنميقه، بل هو جزء أساس من مفهوم كلّي، به يميّز التصور الإسلامي للإنسان عن غيره من التصورات الفلسفية. ونظرا إلى أصالة هذا المفهوم وأهميته في الفكر الإسلامي؛ فإنّ ابن خلدون قد جعله الأصل الذي تفرّعت عنه أغصان شجرة فكره الوارفة عموما والتربوي خصوصا، وهو ما أشار إليه بعض الباحثين بقوله: "إنّ التصور الخلدوني للعمران هو إسلامي محض ويقوم على مفهوم الاستخلاف القرآني، وهو مفهوم أساسي في الفكر الإسلامي".[1]

ونصوص ابن خلدون المعبّرة عن هذا المعنى تعبيرا مباشرا كثيرة سبق ذكر بعضها، ويُكتَفَى هنا بذكر واحد منها يكون منطلقا في كشف اللثام عن ماهية الإنسان الخليفة عند ابن خلدون: "الإنسان رئيس بطبعه بمقتضى الاستخلاف الذي خلق له."[2]

على الرغم من ورود الدال (خُلِقَ) المبني للمجهول، ومتعلقيه (له) الجار والمجرور الواردين بعده، في آخر النص السابق؛ فإنهما يشيران إلى المسلمات الآتية في فكر ابن خلدون، وهي:

1.2.3. **أنّ الله خالق**: وهذا مفهوم من البناء للمجهوليّة المتضمن في الفعل خُلِقَ؛ إذ الاكتفاء بذكر المفعول به بدل ذكر فاعله لا يعني الجهل بالفاعل الحقيقي، فإسناد الخلق لله هو من المعلوم بالضرورة من عقيدة المسلمين، بل هو لحصر المهمة التي من أجلها الإنسان خُلِقَ، كما يدل على ذلك حرف الجر المفيد للتعليل

(1) علي أومليل، **الخطاب التاريخي: دراسة لمنهجية ابن خلدون** (بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، ط3، 1985م)، ص198. ملاحظة: المؤلف أورد هذا الكلام في سياق نفي الريادية لابن خلدون في علوم الاجتماع وفق منظوره الوضعي الغربي؛ ولكن الذي يهمّنا هو إدراكه لأهمية مفهوم الاستخلاف في الفكر الخلدوني، الذي غفل عنه كثير من الباحثين.

(2) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص117.

المستغرق لمجروره وموقعهما مع متعلقهما من الإعراب.

2.2.3. **أنّ الإنسان مخلوق:** وهذا مستفاد من النيابة للفاعلية للضمير المستتر في (خُلِقَ) العائد على الإنسان؛ إذ محل الإعراب الأصلي لهذا الضمير هو المفعولية.

3.2.3. **أنّ الإنسان خلق لأجل غاية وهي الاستخلاف:** أي خلافة الله في أرضه، وهذا مستفاد من حرف الجر (اللام) المفيد للتعليل، ومجروره الضمير (الهاء) العائد على كلمة الاستخلاف السابقة عليه. والحصر مستفاد من وقوع الفعل الماضي (خُلِقَ) المبني للمجهول ومتعلقيه الجار ومجروره (له) صلة للموصول (الذي) الواقع مع صلته صفة للاستخلاف.

ومهمة الاستخلاف هذه اقتضت بطبعها أن يكون هذا المستخلف ذا صفات تؤهله لحمل هذه المهمة والقيام بها على أحسن وجوهها. وهذه الصفات لخصها ابن خلدون بقوله رئيس بطبعه. وبهذا يمكن أن نلخص كلام ابن خلدون السابق في العناصر الآتية: الله خالق الكون بما فيه الإنسان، وهو الذي اختار الإنسان ليكون خليفته في الأرض، ومزودا له بمواصفات تؤهله للقيام بهذه المهمّة.

إذاً، ما دام الإنسان جزءا من هذا الوجود المخلوق فما عناصر اشتراكه لهذا الوجود وما عناصر افتراقه عنه؟ أي ما العناصر التي يشترك فيها الإنسان مع غيره من المخلوقات؟ وما العناصر التي جعلته مخلوقا مميزا عنها ومؤهلا لأن يستخلف عليها؟

3.3 الإنسان بوصفه جزءاً من الطبيعة

يقسم ابن خلدون العالم الذي ينتمي إليه الإنسان بحسب مداركنا إلى ثلاثة عوالم: عالم الحس، وعالم النفس، وعالم الأرواح والملائكة، وهذا ما عبر عنه بقوله: "إنّا نشهد في أنفسنا بالوجدان الصحيح وجود ثلاثة عوالم: أوّلها: عالم الحسّ، ونعتبره بمدارك الحسّ الذي شاركنا فيه الحيوانات بالإدراك، ثم نعتبر الفكر الذي اختصّ به البشر فنعلم منه وجود النفس الإنسانيّة علما ضروريّا بما بين جنبينا

من مدارك العلميّة التي هي فوق مدارك الحسّ؛ فنراها عالما آخر فوق عالم الحسّ. ثم نستدلّ على عالم ثالث فوقنا بما نجد بينا من آثاره التي تلقى في أفئدتنا كالإرادات والوجهات، نحو الحركات الفعليّة، فنعلم أنّ هناك فاعلا يبعثنا عليها من عالم فوق عالمنا وهو عالم الأرواح والملائكة."[1]

وينقسم العالم الأول المحسوس إلى قسمين: عالم العناصر وعالم التكوين، وكل قسم منهما مقسم إلى عدة أنواع مرتبة ترتيبا هرميا؛ فأما ترتيب أنواع القسم الأول فيمكن أن يقال إنه قد روعي فيها الجانب الكيفي؛ حيث تبدأ من أسفل الهرم بأكثرها كثافة وهو التراب وتتدرج صعودا إلى الماء، ثم إلى الهواء، ثم إلى النار، ثم إلى عالم الأفلاك الذي هو ألطف الأنواع، في شكل طبقات لا ندرك منها بحسنا إلا الحركات. وتتميز حركة هذا القسم في استحالة أنواعه بعضها إلى بعض، بأنها حركة ذات اتجاهين صعودا ونزولا.

وأما ترتيب أنواع القسم الثاني فيمكن أن يقال كذلك إنه قد روعي في ترتيبها الجانب المعنوي؛ حيث تبدأ من أسفل الهرم بما لا ينمو وهي المعادن، ثم بعدها ما له نمو وهو النبات ثم آخرها ما له إحساس وهو الحيوان. وتشتمل أنواع هذا القسم نفسها على طبقات أو بتعبير ابن خلدون آفاق، تتدرج حركة آفاقه من أسفل إلى أعلى. وآخر أفق من كلّ نوع مستعدّ طبيعة لأن يتحول إلى أول أفق من النوع الذي يليه.

ولابن خلدون في هذا الشأن نصان صريحان يقول في أولهما:

"أنّا نشاهد هذا العالم بما فيه من المخلوقات كلّها على هيئة من الترتيب والإحكام، وربط الأسباب بالمسببات، واتصال الأكوان بالأكوان، واستحالة بعض الموجودات إلى بعض، لا تنقضي عجائبه في ذلك ولا تنتهي غاياته. وأبدأ من ذلك بالعالم المحسوس الجسمانيّ. وأولا عالم العناصر المشاهدة كيف تدرّج صاعدا

(1) المصدر السابق، ص372.

من الأرض إلى الماء ثمّ إلى الهواء ثمّ إلى النار متصلا بعضها ببعض. وكلّ واحد منها مستعدّ إلى أن يستحيل إلى ما يليه صاعدا وهابطا، ويستحيل بعض الأوقات. والصاعد منها ألطف مما قبله إلى أن ينتهي إلى عالم الأفلاك وهو ألطف من الكلّ على طبقات اتصل بعضها ببعض على هيئة لا يدرك الحسّ منها إلاّ الحركات فقط؛ وبها يهتدي بعضهم إلى معرفة مقاديرها وأوضاعها، وما بعد ذلك من وجود الذوات التي لها هذه الآثار فيها. ثمّ انظر إلى عالم التكوين كيف ابتدأ من المعادن ثم النبات ثم الحيوان على هيئة بديعة من التدريج. آخر أفق المعادن متّصل بأوّل أفق النبات مثل الحشائش، وما لا بذر له، وآخر أفق النبات مثل النخل والكرم متصل بأول أفق الحيوان مثل الحلزون والصدف، ولم يوجد لهما إلاّ قوة اللمس فقط. ومعنى الاتصال في هذه المكوّنات أنّ آخر أفق منها مستعدّ بالاستعداد الغريب لأن يصير أوّل أفق الذي بعده. واتسع عالم الحيوان وتعدّدت أنواعه، وانتهى في تدريج التكوين إلى الإنسان صاحب الفكر والرويّة، ترتفع إليه من عالم القدرة (القردة)[1] الذي اجتمع فيه الحسّ والإدراك، ولم ينته إلى الروية والفكر؛ وكان ذلك أول أفق من الإنسان بعده. وهذا غاية شهودنا."[2]

ويقول في الثاني: "الوجود كله في عوالمه البسيطة والمركبة على تركيب طبيعي من أعلاها وأسفلها متصلة كلها اتصالا لا ينخرم. وأن الذوات التي في آخر كل أفق من العوالم مستعدة لأن تنقلب إلى الذات التي تجاورها من الأسفل والأعلى، استعدادا طبيعيا، كما في العناصر الجسمانية البسيطة، وكما في النخل والكرم من آخر أفق النبات مع الحلزون والصدف من أفق الحيوان وكما في القردة التي استجمع فيها الكيس والإدراك مع الإنسان صاحب الفكر والروية. وهذا

(1) ورد في النسخة التي بين أيدينا القدرة بدل القردة والصحيح القردة كما يدل على ذلك سياق الكلام وورود هذه الكلمة نفسها مرة أخرى في النص الثاني. وقد أشار إلى هذا التحريف علي عبد الواحد وافي رحمه الله في تعليقه على نص المقدمة بتحقيقه؛ ابن خلدون، **المقدمة**، تحقيق: وافي، ج1، ص404-406.

(2) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص77.

الاستعداد الذي في جانبي كل أفق من العوالم هو معنى الاتصال فيها."[1]

والإنسان في نظر ابن خلدون، على الرغم من انتمائه إلى عالم الكائنات المحسوس؛ إلا أنّه أشرف العوالم كلّها "اعلم أن العالم البشري أشرف العوالم من الموجودات، وأرفعها"[2]، وذلك لأنه هو المخلوق الوحيد الذي امتزجت فيه كلّ العوالم؛ جسمانيّها وروحانيّها، فهو شريك للحيوان بحسه وللملائكة بعقله، "وأعقد هذه العوالم في مداركنا عالم البشر؛ لأنّه وجدانيّ مشهود في مداركنا الجسمانيّة والروحانيّة. ويشترك في عالم الحسّ مع الحيوانات وفي عالم العقل والأرواح مع الملائكة الذين ذواتهم من جنس ذواته، وهي ذوات مجرّدة عن الجسمانيّة والمادّة."[3] فالإنسان بهذه الخاصية هو الكائن الوحيد المؤهل للاستحالة من عالم الحيوانية الجسماني إلى عالم الملائكة الروحاني؛ إذ "للنفس الإنسانية استعداد للانسلاخ من البشرية إلى الملكيّة، لتصير بالفعل من جنس الملائكة وقتا من الأوقات، وفي لمحة من اللمحات."[4] ولهذا التصور عند ابن خلدون أثره في نظرية المعرفة لديه على ما سيبيّنه الفصل الرابع، فصل نظرية المعرفة. ويمكن تلخيص ما سبق في الشكل الرقم (1.3).

(1) المصدر السابق، ص373.

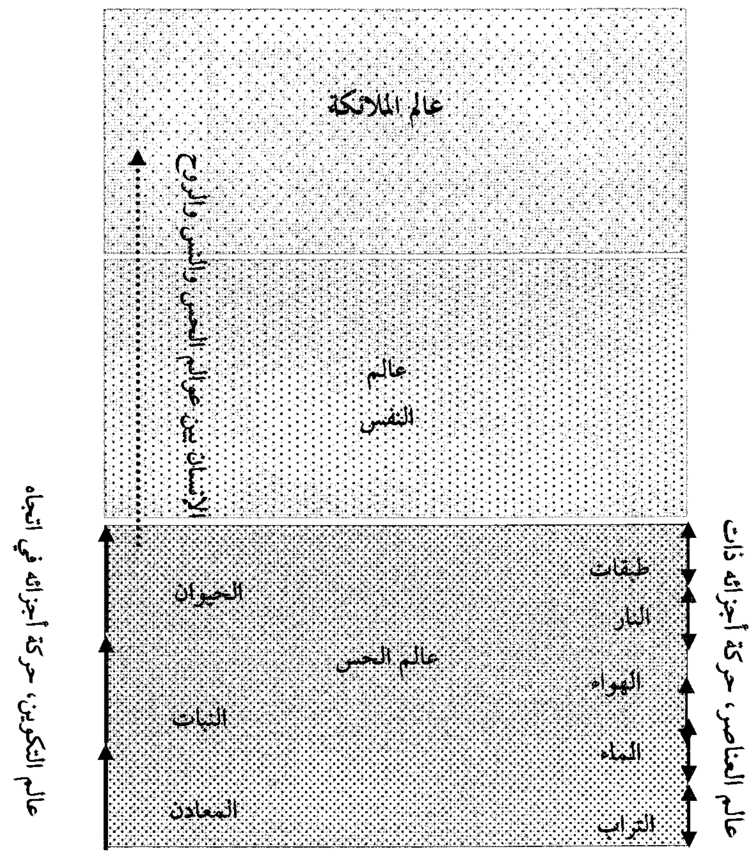
(2) المصدر نفسه، ص378-379.

(3) نفسه، ص372.

(4) نفسه، ص373.

الشكل الرقم (1.3)

سلم موقع الإنسان من عالم الموجودات



فالإنسان إذاً، هو جزء من هذه الطبيعة؛ من أرضها نبت ومن نباتها يتغذى، ومن هوائها يتنفس ومن مائها يرتوي، ويتقي بنارها بردها ويتقي بردَها بنارها. فهو في حقيقة تكوينه حيوان من جملة الحيوانات ونوع من أنواعها، يشاركها في الحس والحركة والحاجة إلى الغذاء والكنّ والجنس والراحة وغيرها من شروط البقاء؛ حيث "الإنسان قد شاركته جميع الحيوانات في حيوانيته من الحس والحركة والغذاء والكن وغير ذلك."[1] إلاّ أنّه على الرغم من تربعه في أعلى درجة من درجات سلم

(1) نفسه، ص341.

آفاقها فإنّ حكمة الله جعلته من جهة تركيبته العضوية من أقلها قدرة على نيل حاجاته وأعجزها عن تأمين حياته ودفع ما يهددها من أخطار الفناء والانقراض؛ "لأنّ الله سبحانه لمّا ركّب الطّباع في الحيوانات كلّها، وقسم القدر بينها جعل حظوظ كثير من الحيوانات العجم من القدرة أكمل من حظ الإنسان؛ فقدرة الفرس مثلا أعظم بكثير من قدرة الإنسان وكذا قدرة الحمار والثور؛ وقدرة الأسد والفيل أضعاف من قدرته."[1] فكيف استعاض عن هذا النقص في تأمين حاجاته، وما الذي جعله مخلوقا مميزا ومؤهلا للاستخلاف على هذا الوجود؟

4.3. الإنسان بوصفه جزءاً مميزاً في الطبيعة

إنّ الحديث عن تمايز الإنسان في الطبيعة عن غيره من الموجودات هو حديث عن الخصائص التي أودعها الله في هذا المخلوق العجيب. ويبدو أنّ محاولة الكشف عن وجهة نظر ابن خلدون في هذا الأمر تعدّ مغامرة غير مأمونة النتائج، فكلّما حاول الباحث جمع شتات المتناثرات من كلامه ونظمها ورصفها في سلك واحد لاح له الأمر على أنّه خلاف الأصوب، وأصبح بين الإحجام والإقدام وذلك بسبب ما يبدو من تداخل في استعمال ابن خلدون لمفهومي البشرية والإنسانية، تارة على أساس الترادف، وتارة على عدمه، ووجد الباحث نفسه محكوماً باختيار أحد أمرين، إمّا إيثار السلامة واستعمال المفهومين على معنى الترادف دون الالتفات إلى مواضع اختلافهما كما فعل كثير من الباحثين،[2] وإمّا تحمّل المشقّة ومجاراة ابن خلدون في استعماله، وبالتالي الالتزام بإيجاد تفسير يفكّ رموز هذا التداخل في الاستعمال.

1.4.3. **استعمال المفهومين على معنى الترادف**: هذا الخيار وإن كان أقلّ مشقّة

---

(1) نفسه، ص33.

(2) الذوادي، الفكر الاجتماعي الخلدوني: المنهج والمفاهيم والأزمة المعرفية، ص99-122.
Yazid Isa Soraty. *Ibn Khaldoun's Views on Man, Society, and Education*, Ann Arbor, Mich: University Microfilms International, Ph.D., 1986, pp.43-62.

وتكلفة للباحث؛ إلاّ أنّه عند الوعي به يؤدّي إلى نتيجتين خطيرتين، هما:

1.1.4.3. **الاختزال المخلّ لرأي ابن خلدون ومصادمته:** وإلاّ كيف يمكن القول بالترادف في مثل قوله: "وإذا كان ذلك فالقانون في تمييز الحق من الباطل في الأخبار بالإمكان والاستحالة أن ننظر في الاجتماع البشري الذي هو العمران...فإنه ذو موضوع وهو العمران البشري والاجتماع الإنساني."[1] فكما هو واضح فإنّ ابن خلدون هنا يفرق بين المفهومين فالعمران البشري يعني به "العمران وهو التساكن والتنازل في مصر أو حلّة للأنس بالعشير واقتضاء الحاجات، لما في طباعهم من التعاون على المعاش."[2] فهو اجتماع ناتج عن غريزة القطيع؛ أما الاجتماع الإنساني فيظهر نتيجة للعمران البشري وهو عبارة عن العمران البشري يزاد عليه ما ينتج عنه من عمليات معقدة هادفة نتيجة للاحتكاك بين أفراده وجماعاته، "وتلك المعاونة لا بد فيها من المفاوضة أولا، ثم المشاركة وما بعدها. وربما تفضي المعاملة عند اتحاد الأعراض إلى المنازعة والمشاجرة فتنشأ المنافرة والمؤالفة، والصداقة والعداوة. ويؤول إلى الحرب والسّلم بين الأمم والقبائل. وليس ذلك على أي وجه اتفق، كما بين الهمل من الحيوانات؛ بل للبشر بما جعل الله فيهم من انتظام الأفعال وترتيبها بالفكر."[3]

وكذلك قوله: "اعلم أن المعتدلين من بشر في معنى الإنسانية لا بدّ لهم من الفكر في الدفء كالفكر في الكن...وهاتان الصنعتان قديمتان في الخليقة لما أن الدفء ضروري للبشر في العمران المعتدل."[4] فمعنى البشرية هنا أيضا غير معنى الإنسانية. فالبشرية أعمّ من الإنسانية.

2.1.4.3. **الهروب من المسؤولية العلمية:** وإيثار الراحة البدنية والفكرية على راحة الضمير العلمي، الذي يقتضي تتبع المسائل قدر الإمكان إلى نهاياتها لا

(1) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص29.

(2) المصدر السابق، ص29-30.

(3) المصدر نفسه، ص371.

(4) نفسه، ص324.

اجتزاءها ونتف أطرافها، ولملمتها في صورة تعبّر عن رأي الباحث أكثر من تعبيرها عن رأي ابن خلدون.

2.4.3. **مجاراة ابن خلدون في استعماله**: وأمّا هذا الخيار -وإن كان مُكْلِفا- فإنّه الخيار المعبّر حقاً عن رأي ابن خلدون والمفضي -حتى وإن لم يُقدَر على إحكام نظم عقده حقّ الإحكام- إلى راحة الضمير وإيكال الأمر في أقلّ الأحوال إلى من يأتي بعدُ علّه يوفّق في إنجازه. غير أنّ الخطب يهون إذا علمنا بإمكانية حلّ هذا التداخل المفاهيمي بالاستناد إلى قاعدة مشهورة استخدمها بعض المتكلمين مفادها أنّ الأمرين إذا اجتمعا افترقا وإذا افترقا اجتمعا.[1] وبهذا نقول إنّ ابن خلدون إذا استخدم أحد المفهومين منفصلا عن الآخر فإنّه غالبا ما يعني به ما يعني بالآخر أو يكون أحدهما داخلا في الآخر، وأما إذا أوردهما مجتمعين في نفس الموضع فإنه غالبا ما يعني بكلّ واحد منهما معناه الخاص به. وهذه القاعدة غير مطردة في جميع أجزائها غير أنها تساعد على تفسير كثير من الظواهر المفاهيميّة، وفصل بعض التداخلات الاسميّة والخلوص من كلّ ذلك إلى نتائج عملية مفيدة.

وبناء على هذه القاعدة فإنّه يمكننا القول بأنّ حديث ابن خلدون عن الخصائص هو حديث عن نوعين من الخصائص؛ خصائص تتعلق بالنفس البشرية، وأخرى تتعلق بالنفس الإنسانية. إن "التصرف في عالم الطبيعة كله إنما هو للنفس الإنسانية والهمم البشرية أن النفس الإنسانية محيطة بالطبيعة وحاكمة عليها بالذات."[2] فالتصرف في الطبيعة تصرفا حقيقيا إنما هو للنفس الإنسانيّة والهمم البشرية. فأمّا النفس الإنسانية فهي "مادّة هيولانيّة تلبس صور الوجود بصورِ المعلومات الحاصلة فيها شيئا شيئا، حتى تستكمل، ويصحّ وجودها بالموت في مادّتها وصورتها."[3] فالإنسان قبل التمييز معدود من الحيوانات لاحق بها في أصل

---

(1) أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، **كتاب الإيمان** (بيروت: دار الكتب العلمية، ط 1، 1983م)، ص15.

(2) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص414.

(3) المصدر السابق، ص372.

تكوينه ثم يبدأ وجوده الفعلي بعد التميز وحصول النفس على شيء من العلم؛ لأنه "قبل التمييز خلو من العلم بالجملة، معدود من الحيوانات، لاحق بمبدئه في التكوين، من النطفة والعلقة والمضغة. وما حصل له بعد ذلك فهو بما جعل الله له من مدارك الحسّ والأفئدة التي هي الفكر. قال تعالى في الامتنان علينا: ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَـٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ﴾ [النحل:78]. فهو في الحالة الأولى قبل التمييز هيولي فقط، لجهله بجميع المعارف. ثم تستكمل صورته بالعلم الذي يكتسبه بآلاته، فكمل ذاته الإنسانيّة في وجودها."[1] فكمال الذات الإنسانية متوقف على ما يختزن في النفس من العلوم بتصور الحقائق وإلحاق العوارض لها أو نفيها عنها "اعلم أنّ العلوم البشرية خزانتها النفس الإنسانيّة بما جعل الله فيها من الإدراك الذي يفيدها ذلك الفكر المحصّل لها ذلك بالتصوّر للحقائق أوّلا، ثم بإثبات العوارض الذاتيّة لها أو نفيها عنها ثانيا."[2]

أما الهمم البشرية فهي تلك الاستعدادات الطبيعيّة التي تسخدمها النفس في تحقيق ذاتها من قوى الحس الظاهرة والباطنة، "ثمّ إنّ النفس الإنسانية غائبة عن العيان وآثارها ظاهرة في البدن؛ فكأنّه وجميع أجزائه مجتمعة ومتفرّقة آلات للنفس ولقواها."[3] فخصائص النفس البشرية هي تلك الاستعدادات الأوليّة وخصائص النفس الإنسانية هي ما ينشأ عن تلك الاستعدادات لاحقا.

وقبل الانتقال إلى الحديث عن هذه الخصائص لا بدّ من إماطة اللثام عن معنى النفس عند ابن خلدون؛ لانّه من المعلوم أنّ مسألة تحديد ماهية النفس هي من بين المسائل التي كثر حولها الخلاف بين العلماء وافترقت فيها كلمتهم وتمايزت مذاهبهم. فأين ابن خلدون من كلّ ذلك؟

3.4,3. **معنى النفس**: لم يكن ابن خلدون ليحفل كثيرا بتعريفات النفس والخوض فيها على شاكلة من سبقه من الفلاسفة والمتصوفة والمتكلمين بل نجده

(1) المصدر نفسه، ص374.

(2) نفسه، ص455.

(3) نفسه، ص77.

-تماشيا مع منهجه الوظيفي الواقعي- يقتصد في ذلك اقتصادا، ويركز منها أكثر على جانبها الوظيفي، فهي عنده لطيفة ربانية أودعها الله بدن الإنسان وجعلها معه "بمنزلة الفارس مع الفرس، والسلطان مع الرعية، تصرف البدن في طوعها وتحركه في إرادتها لا يملك عليها شيئا، ولا يقدر على معاصاتها طرفة عين، لما ملكها الله من أمره، وبث من قواها فيه، وهي التي يعبر عنها في الشرع تارة بالروح، وتارة بالقلب، وتارة بالعقل، وتارة بالنفس، وإن كانت هذه الألفاظ مشتركة بينها وبين مدلولات أخرى."[1] وهذه النفس هي "مادّة هيولانيّة تلبس صور الوجود بصورِ المعلومات الحاصلة فيها شيئا شيئا، حتى تستكمل، ويصحّ وجودها بالموت في مادّتها وصورتها."[2]

وهي عنده الأمانة التي ظلم الإنسان نفسه بحملها "وربما كنّى الشرع عليها بالأمانة، قال تعالى:﴿ إِنَّا عَرَضْنَا ٱلْأَمَانَةَ عَلَى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱلْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَن يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا ٱلْإِنسَٰنُ ۖ إِنَّهُۥ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا ﴿٧٢﴾ ﴾ [الأحزاب: 72] على أحد التفاسير في الأمانة."[3] وهي من عالم الأمر الروحاني ظهرت لهذا العالم الذي سُخِّرَ لها.[4] وأعطيت الخيار فيه بين أن تستولي "على الكمال الذي خلقت له، وأبرزت إلى الحياة الدنيا بسببه، قال تعالى: ﴿ وَمَا خَلَقْتُ ٱلْجِنَّ وَٱلْإِنسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ ﴿٥٦﴾ ﴾ [الذاريات: 56] . قال ابن عباس: معناه ليعرفون.[5] وقال تعالى: ﴿ثُمَّ إِلَيْنَا

---

(1) ابن خلدون، **شفاء السائل**، ص55.

(2) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص372- 373.

(3) ابن خلدون، **شفاء السائل**، ص56.

(4) المصدر السابق، ص56-57.

(5) القول الصحيح عن ابن عباس في ما نقله كبار المفسرين هو (إلا ليقروا بالعبادة طوعا وكرها) ذكره الطبري ورجحه ونقله عنه ابن كثير وذكره القرطبي كذلك؛ أما القول (ليعرفون) الذي نسبه ابن خلدون لابن عباس فقد عزاه كلّ من القرطبي والشوكاني إلى مجاهد، وعزاه ابن كثير إلى ابن جريج. انظر: محمد بن جرير الطبري، **جامع البيان عن تأويل آي القرآن** (القاهرة: شركة مكتبة، ومطبعة مصطفى بابي الحلبي وأولاده، ط3، 1968م)، ج27، ص12؛ إسماعيل بن كثير، **تفسير القرآن العظيم** (القاهرة: مكتبة دار التراث، د. ط. د. ت.)، ج4، ص238؛ محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي، **الجامع لأحكام القرآن** (بيروت: مؤسسة =

﴿مَرْجِعُكُمْ فَنُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴿٢٣﴾﴾[يونس:23]".[1] أو بين الركون إلى شهواتها ونزواتها الحيوانيّة التي تصرفها عن طلب كمالها، "ولا تزال أيضا كذلك إلى أن تنتهي إلى شقوتها الكبرى."[2] فالغاية إذاً من خلافة الإنسان في الأرض وتسخيرها له هي التعرف على الله في هذه الدنيا والتقرّب إليه بالعبادة والطاعة لأوامره كي يتسنى له معرفته ثانية في الآخرة والفوز بجنّته. وسيأتي مزيد شرح لهذا الأمر عند الحديث عن الإنسان الخليفة والمجتمع.

فكما أنّ الإنسان قد اصطفاه الله بالاستخلاف في أرضه وسخّر له ما في السموات والأرض وجعلهما تحت قدرته وتصرفه وامتنّ عليه بذلك "في غير ما موضع من كتابه. قال تعالى:﴿سَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلْأَرْضِ ﴾ [القمان:20] و﴿ جَعَلَ لَكُمُ ٱلْأَرْضَ فِرَٰشًا وَٱلسَّمَآءَ بِنَآءً ﴾ [البقرة: 22] و﴿ جَعَلَ لَكُمُ ٱلنُّجُومَ ﴾ [الأنعام: 97]، وغير ذلك من الآيات."[3] وجعل له الخيار في اختيار أي الطريقين شاء فهو كذلك وفق هذه النظرة الوظيفيّة الواقعيّة قد جعله مسؤولا عن نتائج هذا الاختيار، "فإن كانت الآثار المستفادة آثار الخير والزكاء زاد فيها تطلّعا إلى الكمال، وإقبالا على الخير، وتيسيرا في صدوره عنها...وإن كانت الآثار المستفادة آثار شرور ورذائل صرفها عن التطلّع، وقصر بها عن الكمال، ويسّرها لصدور رذائل أخرى تتضاعف منها آثار الشرّ والرذائل فيها، ولا تزال أيضا كذلك إلى أن تنتهي إلى شقوتها الكبرى... قال تعالى: ﴿ مَّنْ عَمِلَ صَٰلِحًا فَلِنَفْسِهِۦ ۖ وَمَنْ أَسَآءَ فَعَلَيْهَا ﴾ [فصلت:46] وقال: ﴿كُلُّ نَفْسٍۭ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينَةٌ ﴿٣٨﴾﴾ [المدثّر: 38] وقال: ﴿لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا ٱكْتَسَبَتْ ﴾ [البقرة: 286]."[4]

=

مناهل العرفان، ودمشق: مكتبة الغزالي، د. ط. د. ت.)، ج17، ص55؛ محمد بن علي بن محمد الشوكاني، **فتح القدير** (د. م.: عالم الكتب، د. ط. د. ت.)، ج5، ص92.

(1) ابن خلدون، **شفاء السائل**، ص59.

(2) المصدر السابق، ص58.

(3) المصدر نفسه، ص56-57.

(4) نفسه، ص58.

فابن خلدون كما هو واضح مما سبق، قد اهتمّ عموما من النفس بجانبها الوظيفي مما له علاقة بمهّمة الاستخلاف التي خصّ بها الإنسان، وحتى يعفي نفسه من الخوض في التفصيلات التي خاض فيها مَن سبقه، فقد أحال القارئ المستزيدَ على الإمام الغزالي "وإن أردت مزيد شرح لهذا فعليك بكتاب الغزالي."[(1)] وإذا اكتُفِيَ كذلك بهذا القدر من كلامه حول معنى النفس نأتي إلى ذكر خصائصها.

4.4.3. خصائص النفس البشرية

1.4.4.3. الخاصيّة الأولى: ضعف النفس البشرية: تعدّ عوامل الضعف في التركيبة التكوينيّة العضوية للإنسان مقارنة بغيره من الحيوانات، وعجزه منفردا على تلبية حاجاته وتأمين حياته، من أهمّ عناصر القوّة في فلسفة التربيّة عند ابن خلدون؛ إذ بدون الشعور بهذا الضعف تبقى بقية الخصائص مجرّد استعدادات طبيعية كامنة لا ترقى حتى إلى مرتبة الغرائز التي عند بقية غيره من الحيوانات. فابن خلدون يرى بأنّ العمليّة التربويّة متوقفة أولا وقبل كلّ شيء على إدراك هذا الضعف والشعور بالحاجة إلى معالجة آثاره بالأسباب التي جعلها الله خصائص طبيعية كامنة أوْكَل تنميتها وإخراجها من القوة إلى الفعل إلى الإنسان نفسه، وهذا ما أكّده بقوله: "قال تعالى في الامتنان علينا: (وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة) فهو في الحالة الأولى قبل التمييز هيولى فقط، لجهله بجميع المعارف. ثم تستكمل صورته بالعلم الذي يكتسبه بآلاته، فكمل ذاته الإنسانيّة في وجودها".[(2)] ويمكن ملاحظة هذا الضعف في عدة مظاهر منها:

أولا: بما أنّ الواحد من البشر غير قادر منفردا على تأمين معاشه وحماية نفسه مما يمكن أن يواجهها من الأخطار، فإنّه قد استعاض عن هذا النقص بالتعاون مع غيره من أبناء جنسه "لا تمكن حياة المنفرد من البشر، ولا يتم وجوده إلا مع أبناء جنسه. وذلك لما هو عليه من العجز من استكمال وجوده وحياته، فهو محتاج إلى

(1) نفسه، ص55.

(2) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص374.

المعاونة في جميع حاجاته أبدا بطبعه."[1]

ثانيا: ومن مظاهر هذا الضعف في النفس البشرية أيضا، محاولة الاتحاد بكل ما ترى فيه الكمال؛ إما عن طريق التشبه به "ترى المغلوب يتشبّه أبدا بالغالب في ملبسه ومركبه وسلاحه في اتخاذها وأشكالها، بل وفي سائر أحواله. وانظر ذلك في الأبناء مع آبائهم كيف تجدهم متشبّهين بهم دائما؛ وما ذلك إلاّ لاعتقادهم الكمال فيهم."[2] وإما عن طريق التلذّذ به "فتود أن تمتزج بما شاهدت فيه الكمال لتتحد به، بل تروم النفس حينئذ الخروج عن الوهم إلى الحقيقة التي هي اتحاد المبدإ والكون. ولما كان أنسب الأشياء إلى الإنسان وأقربها إلى مدرك الكمال في تناسب موضوعها هو شكله الإنساني، فكان إدراكه للجمال والحسن في تخاطيطه وأصواته من المدارك التي هي أقرب إلى فطرته، فيلهج كل إنسان بالحسن في المرئي أو المسموع بمقتضى الفطرة."[3]

ثالثا: ومن مظاهر هذا الضعف كذلك، حبّ التألّه والترفّع على الآخرين، "ويحصل له المقت من الناس لما في طباع البشر من التألّه."[4] وهذا النوع من التألّه يحصل إمّا بالسعي إلى امتلاك ما يعتقد أنّ الناس محتاجون إليه فيه من علم أو صنعة، "واعلم أن هذا الكبر والترفع من الأخلاق المذمومة، إنما يحصل من توهم الكمال، وأن الناس يحتاجون إلى بضاعته من علم أو صناعة؛ كالعالم المتبحر في عمله، أو الكاتب المجيد في كتابته أو الشاعر البليغ في شعره. وكل محسن في صناعته يتوهم أن الناس محتاجون لما بيده؛ فيحدث له ترفّع عليهم بذلك."[5] وإمّا بحصول الجاه عن طريق المال أو السلطة، "فقد تبين أن الجاه هو القدرة الحاملة للبشر على التصرف فيمن تحت أيديهم من أبناء جنسهم، بالإذن والمنع، والتسلط بالقهر والغلبة."[6]

---

(1) المصدر السابق، ص371.

(2) المصدر نفسه، ص116.

(3) نفسه، ص336.

(4) نفسه، ص308.

(5) نفسه، ص308.

(6) نفسه، ص307-308.

رابعا: ومن مظاهر ضعف النفس البشرية كذلك الجهل، "فقد تبيّن أنّ البشر جاهل بالطبع للتردّد الذي في علمه."[1] لهذا تجده لكي يجبر هذا النقص شديد التطلّع بطبعه لمعرفة ما يجهله "اعلم أنّ من خواص النفوس البشرية التشوّف إلى عواقب أمورهم، وعلم ما يحدث لهم من حياة وموت وخير وشرّ، سيما الحوادث العامّة كمعرفة ما بقي من الدنيا، ومعرفة مدد الدول أو تفاوتها. والتطلع إلى هذا طبيعة للبشر مجبولون عليها."[2]

وبين هذا الضعف والرغبة في استكماله تكمن مسألتا الاختيار والمسؤولية اللتان هما دعامتان من أهم الدعائم التي تنبني عليها العملية التربوية "ثم إن هذا التعاون لا يحصل إلا بالإكراه عليه لجهلهم في الأكثر بمصالح النوع، ولما جعل لهم من الاختيار، وأن أفعالهم إنما تصدر بالفكر والروية لا بالطبع."[3]

2.4.4.3. الخاصيّة الثانية: قابلية النفس البشرية للخير والشرّ: "وسببه أنّ النفس إذا كانت على الفطرة الأولى كانت متهيئة لقبول ما يرد عليها وينطبع فيها من خير أو شرّ؛ قال صلى الله عليه وسلم: (كل مولود يولد على الفطرة؛ فأبواه يهوّدانه أو ينصرانه أو يمجسانه).[4] وبقدر ما سبق إليها من أحد الخلقين تبعد عن الآخر ويصعب عليها اكتسابه."[5] فالنفس البشرية صفحة بيضاء وكلّ ما يطرأ عليها من الأخلاق خيرها أو شرها إنما هو من خارجها؛ من المحيط الذي نشأت فيه وتربّت. وبما أنّ الله سبحانه قد خلق الإنسان ضعيفا وجعل له الاختيار في معالجة نقصه فقد ركّبه على هيئة تنسجم وهذا الاختيار "اعلم أنّ الله سبحانه ركّب في طبائع البشر الخير والشرّ، كما قال تعالى: ﴿ وَهَدَيْنَٰهُ ٱلنَّجْدَيْنِ ﴾ [البلد: 10]، وقال: ﴿ فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا

(1) نفسه، ص372- 373.

(2) نفسه، ص259.

(3) نفسه، ص307.

(4) أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري** (القاهرة: دار المطبعة السلفيّة، 1407هـ)، ج8، حديث رقم 4775، ص 372؛ محي الدين يحي بن شرف النووي، **شرح صحيح مسلم** (القاهرة: المطبعة المصرية بالأزهر، 1349هـ)، ج16، ص207.

(5) ابن خلدون، **المقدمة**، ص98.

وَتَقْوَىٰهَا ﴿٨﴾ [الشمس: 8]."[1]

وكما أنّ النفس البشرية تحتاج إلى التعاون والمساعدة في تأمين حاجاتها ودفع ما يمكن أن يهدّدها من أخطار طبيعية، فإنها كذلك تحتاج إلى المساعدة بالتربية والتوجيه والتحصين الداخلي بالقيم السامية الخيّرة حتى لا تقع فريسة لجراثيم البيئة والعوائد، "والشر أقرب الخلال إليه إذا أهمل في مرعى عوائده ولم يهذّبه الاقتداء بالدّين. وعلى ذلك الجمّ الغفير، إلاّ من وفّقه الله. ومن أخلاق البشر فيهم الظلم والعدوان بعض على بعض. فمن امتدّت عينه إلى متاع أخيه امتدّت إلى أخذه إلاّ أن يصدّه وازع."[2] فالإنسان عند ابن خلدون من حيث هو بشر ليس أصله شرّاً كما ذهب إلى ذلك السوراتي "أنّ الإنسان في أصله شرّ".[3] بل الشر جاءه من قبل قواه الحيوانية "الشرّ إنّما جاءه من قبل القوى الحيوانيّة التي فيه."[4] فالإنسان إذا ترك بدون تربية ولا تهذيب؛ فإنّه سيبقى على حاله من التوحش والافتراس شأنه شأن أخيه الحيوان الذي إذا دعته غريزة من غرائزه فإنّه سيستجيب لإشباعها بأقرب الطرق المواتية لطبعه وإن كان ذلك بالنهب والاعتداء. فالشر إذاً لم يأته من طبيعته وإنما جاءه من الطريقة التي استجاب بها لإشباع حاجته.

3.4.4.3. **الخاصيّة الثالثة**: ميل النفس البشرية إلى الدعة والسكون: "لأنّ أهل البداوة إذا انتهت أحوالهم إلى غايتها من الرّفه والكسب، تدعو إلى الدعة والسكون الذي في طبيعة البشر."[5] فالإنسان كغيره من الحيوانات ميال بطبيعته إلى الدعة والسكون فما أن يحصل على الحد الأدنى من حاجاته الضرورية حتى يستكين إلى

---

(1) المصدر السابق، ص101.

(2) المصدر نفسه، ص101.

(3) Soraty Ibn Khaldoun's Views on Man, Society, and Education, p43, "Man is basically evil because evil is the quality closest to him unless he uses his religion as a guiding model to improve himself".

(4) ابن خلدون، **المقدمة**، ص113.

(5) المصدر السابق، ص270؛ وانظر كذلك: الحسين بن علي بن سينا، **النجاة في المنطق والإلهيات**، تحقيق: عبد الرحمن عميرة (بيروت: دار الجيل، ط1، 1992م)، ج 2، ص169.

الراحة والنوم وعدم البحث عما فوق ذلك إلى أن يشعر بالنقص وتدعوه الحاجة إلى الإشباع من جديد.

4.4.4.3. **الخاصيّة الرابعة: قدرة النفس البشرية على التفكير**: فالبشر تميز عن غيره من الحيوانات بفكره "هذا شأن هذه الطبيعة الفكريّة التي تميّز بها البشر من بين سائر الحيوانات."[1] ومن مميّزات هذا الفكر الذي اختُصَّ به البشر من بين سائر الحيوانات قدرته على التحليل والتركيب والتجريد بخلاف الحيوان الذي يدرك الجزئيات دون القدرة على تركيبها أو تجريدها، "وذلك لأنّ الأصل في الإدراك إنما هو المحسوسات بالحواس الخمس. وجميع الحيوانات مشتركة في هذا الإدراك من الناطق وغيره؛ وإنما يتميّز الإنسان عنها بإدراك الكليّات وهي مجرّدة من المحسوسات".[2] وعلى قدر إدراك هذه الكليات وتجريدها وكشف العلائق التي تربط بينها صعودا وهبوطا وطولا وعرضا بقدر حصول إنسانية البشر وخروجها من القوّة إلى الفعل "فهذا الفكر هو الخاصّة البشريّة التي تميّز بها البشر عن غيره من الحيوان. وعلى قدر حصول الأسباب والمسبّبات في الفكر مرتّبة تكون إنسانيّته. فمن النّاس من تتوالى له السّببيّة في مرتبتين أو ثلاث؛ ومنهم من لا يتجاوزها، ومنهم من ينتهي إلى خمس أو ست فتكون إنسانيّته أعلى."[3] فالبشر حيوان من جنس الحيوانات وإنما تميّز عنها بالفكر، وبقدر حصول هذه الخاصيّة وخروجها من القوّة إلى الفعل تتحقق إنسانيّة البشر، وهنا بالتحديد تكمن مهمة التربية والتعليم فهما الكفيلان بإخراج إنسانية البشر من القوّة إلى الفعل والارتقاء بها إلى أعلى درجاتها. ويمكن لنا أن نستخلص ممّا سبق المعادلة الآتية: البشر = حيوان + مفكر بالقوّة؛ وأما الإنسان فإنّه = بشر + مفكر بالفعل.

والإنسان -بسبب هذه الخاصّة- هو الكائن الوحيد الذي تتمّ أفعاله في الخارج بالفكر وفق نظام الأسباب والمسبّبات مما جعله مؤهلا -على الرغم من خاصيّة

(1) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص459.

(2) المصدر السابق، ص401.

(3) المصدر نفسه، ص370.

الضعف التي في طبيعته- إلى مهمّة الاستخلاف في الأرض والسيطرة على عالم الحوادث وجعله بما فيه رهن طاعته وتسخّره "ولأجل العثور على هذا الترتيب يحصل الانتظام في الأفعال البشريّة. وأمّا الأفعال الحيوانيّة لغير البشر فليس فيها انتظام لعدم الفكر الذي يعثر به الفاعل على الترتيب فيما يفعل...ولما كانت الحواسّ المعتبرة في عالم الكائنات هي المنتظمة؛ وغير المنتظمة إنّما هي تبع لها، اندرجت حينئذ أفعال الحيوانات فيها؛ فكانت مسخّرة للبشر. واستولت أفعال البشر على عالم الحوادث، بما فيه؛ فكان كلّه في طاعته وتسخّره. وهذا معنى الاستخلاف المشار إليه في قوله تعالى: ﴿إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾."[1]

5.4.4.3. **الخاصّية الخامسة: قدرة النفس البشرية على القياس والمحاكاة:** "والقياس والمحاكاة للإنسان طبيعة معروفة."[2] فبالقياس يمكنه التعرف على الأسباب والمسبّبات وتصنيف الحوادث وتعميم الحكم على المتناظرات. وبالقياس يمكنه الاستفادة من ماضيه في حاضره والتنبؤ بإمكان ما سيحدث له في مستقبله. وقل إن شئت إنّ أساس تفكيرنا هو القياس؛ أمّا المحاكاة فهي كذلك ضرورية بها تنقل التجارب والخبرات والمهارات والعادات من فرد إلى فرد ومن جيل إلى جيل. "وقد يسهّل الله على كثير من البشر تحصيل ذلك في أقرب زمن التجربة، إذا قلّد فيها الآباء والمشيخة والأكابر."[3] والقياس والمحاكاة أساسان مهمّان في عمليتي التربية والتعلّم.

6.4.4.3. **الخاصيّة السادسة: القدرة على التلون وإعادة التشكل:** فخاصيّة المرونة في النفس البشرية وقابليتها للتربية والتشكّل وإعادة التشكّل هي خاصيّة تتماشى ومبدأ الاختيار والمسؤوليّة لدى الإنسان الخليفة وإلاّ لو لم يكن هناك هذه المرونة لما كان هناك للإنسان اختيار ولا مسؤولية وأصبحت حركته في هذا الوجود ذات اتجاه واحد محدد ومحدود، ولحق بالتالي بغيره من الحيوانات التي تتحرك

---

(1) نفسه، ص 370.

(2) نفسه، ص371.

(3) نفسه، ص23.

وفق خطّ غرائزها، ولم يكن له عليها بالتالي أي فضل في أن يستخلف عليها ويسخّرها في طاعته. والإنسان بهذه الخاصيّة قد فتح الباب على مصراعيه لعملية التربية كي تصنع منه ما تشاء؛ "فإنّ النّفس إذا ألفت شيئا صار من جبلّتها وطبيعتها لأنها كثيرة التلوّن؛ فإذا حصل لها اعتياد الجوع بالتدريج والرياضة فقد حصل ذلك عادة طبيعيّة لها."[1] وبهذه الخاصيّة ليس هنالك شيء اسمه طبيعة لا تتغيّر في عالم الإنسان ولا تسلسل هرميا في سلّم حاجاته غير قابل للترتيب وإعادة الترتيب كما ذهب إلى ذلك أبراهام مَسْلو (Abraham Maslow) الذي جعل الإنسان أسير هرم من الحاجات لا يمكنه إعادة ترتيبها وفق إرادته واختياره، فنوع الحاجة هو الذي يحدد لك ما تريد لا أنت الذي تحدّد ما تريد، فلا يمكنك مثلا القفز من أسفل الهرم إلى أعلاه؛ أي لا يمكنك بل يبعد أن تتصور مثلا شخصا ما لم يكمل حاجاته العضوية الأولية من مأكل ومشرب أن يفكر في العدل وحبّ الآخرين ومساعدتهم في حلّ مشاكلهم، بل وفق نظرته فإنّه لا يمكن للمرء تحقيق هذه المعاني والوصول إلى أعلى الهرم إلا بعد تجاوزه الستين من عمره، ولا يوجد حسب رأيه في بلاده أمريكا من وصل هذه الدرجة من هرمه إلاّ واحد في المائة.[2]

أما الإنسان وفق نظرة ابن خلدون، فهو "ابن عوائده ومألوفه لا ابن طبيعته ومزاجه. فالذي ألفه في الأحوال حتى صار خلقا وعادة تنزّل منزلة الطبيعة والجبلّة."[3] وهو قادر على التشكّل وإعادة التشكل وترتيب حاجاته وفق ما يريد، فما كان أولويا يمكن أن يصبح ثانويا، وما كان ثانويا يمكن أن يصبح أولويا. "ومن الناس من يحاول حصول هذا المدرك الغيبي بالرياضة؛ فيحاولون بالمجاهدة موتا

---

(1) نفسه، ص71.

(2) Abraham Harold Maslo. *Motivation and Personality*, New York: Harper & Row, Publishers 3rd ed, 1987, pp.15-23.. Petri Herbert L and Govern John M., *Motivation, Theory, Research, and Applications,* USA: Thomson Learning, 2004, 5th ed,. pp.348-351.

(3) ابن خلدون، **المقدمة**، ص100.

صناعيا بإماتة جميع القوى البدنية، ثم محو آثارها التي تلوّنت بها النفس."[1]

5.4.3. خصائص النفس الإنسانية

1.5.4.3. **الخاصيّة الأولى**: الملك: بعد التتبع والاستقصاء لما ذكره ابن خلدون حول الملك، لم يجده الباحث يستعمله مضافا لغير الإنسان، ومن هذه المواضع التي استطاع الباحث إحصاءها قوله: "وهذا هو معنى الملك. وقد تبيّن لك بهذا أنّه خاصّة للإنسان طبيعيّة ولا بدّ لهم منها."[2] و "وجود الملك خاصّة للإنسان لا يستقيم وجودهم واجتماعهم إلاّ بها."[3] و "لما كان الملك طبيعيّا للإنسان لما فيه من طبيعة الاجتماع كما قلناه... وأما من حيث هو إنسان فهو إلى الخير وخلاله أقرب، والملك والسياسة إنما كانا له من حيث هو إنسان، لأنها خاصّة للإنسان لا للحيوان."[4] و"الملك منصب طبيعي للإنسان، لأنّا قد بينا أنّ البشر لا يمكن حياتهم ووجودهم إلا باجتماعهم وتعاونهم على تحصيل قوتهم وضروراتهم."[5]

فخاصيّة الملك تمثل أعلى مراتب الإنسانيّة؛ لأنّ وجود الإنسان نفسه متوقف عليها، فقد تقدّم أنّه لا يمكن حياة الإنسان منفردا لخاصيّة الضعف التي فيه فهو محتاج أبدا إلى غيره من بني جنسه لتأمين حاجاته واستكمال وجوده وإنسانيّته، غير أنّ هذه المفاوضة والمشاركة قد تفضي "عند اتحاد الأغراض إلى المنازعة والمشاجرة."[6] وتنتشر الفوضى "والفوضى مهلَكة للبشر مَفسدَة للعمران."[7] فتبيّن أنّ الملك خاصّة للنفس الإنسانيّة لا تستقيم حياة البشر إلاّ بها. فمن وجهة نظر ابن خلدون أنّه لا يمكن تصوّر عمران بدون ملك كما أنّه لا يمكن تصوّر ملك بلا

(1) المصدر السابق، ص87.
(2) المصدر نفسه، ص34.
(3) نفسه، ص118.
(4) نفسه، ص113.
(5) نفسه، ص148.
(6) نفسه، ص371.
(7) نفسه، ص118.

عمران فالملك للعمران بمثابة الصورة للمادّة، والشكل الحافظ بنوعه لوجودها كما في تعبيره الآتي: "والسبب الطبيعي الأول في ذلك على الجملة، أن الدولة والملك للعمران، بمثابة الصورة للمادة، والشكل الحافظ بنوعه لوجودها. وقد تقرر في علوم الحكمة أنّه لا يمكن انفكاك أحدهما عن الآخر. فالدولة دون العمران لا تتصور، والعمران دون الدولة والملك متعذر، بما في طباع البشر من العدوان الداعي إلى الوازع، فتتعين السياسة لذلك."[1]

وخاصية الملك وإن تمظهرت في شكل مؤسسي فهي في أصلها حاجة إنسانية نفسيّة فردية وإشباع داخلي لطبيعة الضعف في النفس البشرية، وهذا راجع إلى "ما جبل عليه الإنسان بل الحيوان من تحصيل ما تستدعيه الطباع."[2] فبالملك تحصل للإنسان حاجته من الاجتماع والتعاون. وبالملك يحصل له إشباع ما فيه من حبّ للتألّه عن طريق الإذعان للإرادة الجماعية؛ لأنّه "قل أن يسلّم أحد منهم لأحد في الكمال والترفّع عليه، إلا أن يكون ذلك بنوع من القهر والغلبة والاستطالة."[3] وهذا الانقياد لا يحصل حقيقة إلا بالملك الممثّل لهذه الإرادة الجماعية التي تضفي على أفرادها شعوراً بالكمال الداخلي وقوّة الانتماء لها. "وتأمّل في هذا سرّ قولهم: (العامّة على دين الملك)؛ فإنّه من بابه، إذ المَلِك غالب لمن تحت يده، والرّعيّة مقتدون به لاعتقاد الكمال فيه."[4]

وبما أنّ "الإنسان أقرب إلى خلال الخير من خلال الشرّ بأصل فطرته وقوّته الناطقة العاقلة."[5] وبما أنّ "الملك والسياسة إنما كانا له من حيث هو إنسان، لأنها خاصّة للإنسان لا للحيوان."[6] فإنّ الملك حتى يكون إنسانيا حقا لا بدّ من توافر

(1) نفسه، ص296.

(2) نفسه، ص341.

(3) نفسه، ص308.

(4) نفسه، ص116.

(5) نفسه، ص113.

(6) نفسه، ص113.

خلال الخير فيه، وهي على النحو الآتي:

أولا: النظام، وهو أن يكون ذا سياسة واضحة المعالم ذات قوانين محكومة بالتعليل المنطقي السليم بحيث يمكن لها أن تشبع طبيعة الفكر لدى الأفراد ويتمكّنون من خلالها إيقاع أفعالهم "على وجوه سياسية وقوانين حكمية، ينكّبون فيها عن المفاسد إلى المصالح، وعن القبيح إلى الحسن،[1] بعد أن يميزوا القبائح والمفسدة، بما ينشأ عن الفعل من ذلك عن تجربة صحيحة، وعوائد معروفة بينهم؛ فيفارقون الهمل من الحيوان، وتظهر عليهم نتيجة الفكر في انتظام الأفعال وبعدها عن المفاسد."[2] وبهذا النظام يصلح حال العمران ويفتح المجال أمام الإنسان لكي ينجز مهمّة الاستخلاف ويستولي فعلا "على عالم الحوادث، بما فيه؛ فكان كلّه في طاعته وتسخّره. وهذا معنى الاستخلاف المشار إليه في قوله تعالى: ﴿ إنّي جاعل في الأرض خليفة﴾ [البقرة: 30]."[3]

ثانيا: العدل، العدل كما يقول الإمام الغزالي: ليس "جزءا من الفضائل بل هو عبارة عن جملة الفضائل."[4] والعدل الحقيقي يبدأ أولا وقبل كلّ شيء من أعماق الإنسان نفسه، فإذا تمكنت هذه الصفة من الفرد نفسه أضفت على باقي سلوكه صفة العدل وأصبح جبلّة وخلقا "العدل في أخلاق النفس يتبعه لا محالة العدل في المعاملة والسياسة ويكون كالمتفرع منه."[5] والعدل مفهوم شامل يشمل الأخلاق النظرية والعملية، ويشمل الفرد والجماعة والمؤسسة، فمن "معنى العدل الترتيب المستحسن إما في الأخلاق وإما في حقوق المعاملات وإما في أجزاء ما به قوام

(1) في النسخة التي بين أيدينا جاء قوله: (وعن الحسن إلى القبيح)، وهو خطأ لا يخفى، والصحيح ما أثبتناه.

(2) نفسه، ص371.

(3) نفسه، ص 370.

(4) أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، **معارج القدس في مدارج معرفة النفس** (القاهرة: مطبعة السعادة، ط1، 1927م)، ص96.

(5) المصدر السابق، ص96.

البلد."[1] ومتى تحقق العدل حسنت أحوال العمران وانتشر الرخاء وساد الوئام، لأنّ العدل حق، والحق جمال، وبالجمال تتّحد النفس بحثا عن كمالها، و"تصلح أحوال الرعيّة وتؤمن السبل، وينتصف المظلوم، وتأخذ الناس حقوقهم وتحسن المعيشة، ويؤدّى حقّ الطاعة، ويرزق الله العافية والسلامة."[2]

وعند ابن خلدون كما أنّ الظلم مؤذن بخراب العمران الذي هو قوام الملك.[3] فإنّ العدل هو الحافظ للعمران من الفساد والخراب، فتبيّن أنّ العدل هو قوام الملك؛ لأنّه "لا عزّ للملك إلاّ بالرجال؛ ولا قوام للرجال إلاّ بالمال؛ ولا سبيل إلى المال إلاّ بالعمارة؛ ولا سبيل للعمارة إلاّ بالعدل."[4]

2.5.4.3. **الخاصيّة الثانية: السيادة الشخصيّة**: يرى ابن خلدون أنّ الإنسان الخليفة بقدر ما هو منفتح على الآخرين ومحتاج إلى تعاونهم ومشاركتهم لسدّ حاجاته وحفظ حياته وضمان سلامتها واستمراريتها، وشعوره بالحاجة إلى الجماعة والانتماء إليها إلى درجة تصل حدّ الانصهار والذوبان فيها، فإنّه كذلك من ناحية أخرى يشعر بأنّه كيان حرّ ومسؤول وذو إرادة حرّة مستقلّة، يأبى دخول أحد عليه مملكته الداخليّة بدون إذنه. فبهذه الخاصيّة فقط يكون قادرا على قبول العقد الاجتماعي والالتزام ببنوده وتحمّل تبعاته. لهذا فهو لا يقبل أن يُتَسَلَّطَ عليه في اختياره، أو أن يُنَاب عنه في التعبير عن مشاعره، أو أن يُمْلَى عليه فعل ما لا يريد، أو أن لا يفعل ما يريد. فلا يقبل كلّ ذلك إلاّ أن يُغلَبَ على أمره ويُقهَر. فإذا حصل له ذلك فقد فسدت حاله، وهانت عليه نفسه. "الإنسان رئيس بطبعه بمقتضى الاستخلاف الذي خلق له؛ والرّئيس إذا غلب على رئاسته وكبح عن غاية عزّه تكاسل حتّى عن شبع بطنه وريّ كبده؛ وهذا موجود في أخلاق الأناسيّ. ولقد يقال مثله في الحيوانات المفترسة، وإنها لا تسافد إذا كانت في ملكة الآدميّين. فلا يزال

(1) المصدر نفسه، ص96.

(2) ابن خلدون، **المقدمة**، ص242.

(3) المصدر السابق، ص223-224.

(4) المصدر نفسه، ص224.

هذا القبيل المملوك عليه أمره في تناقص واضمحلال إلى أن يأخذهم الفناء." [1]

فالإنسان بطبيعته الاستخلافيّة لا يقبل القهر والتسلّط عليه، ويرفض الرقّ والاستعباد بكلّ أشكاله إلاّ أن يكون ناقص الإنسانيّة أي من الأمم البدائية التي لا زالت تغلب عليها الطبيعة الحيوانية، أو ممن اتخذ الرّق سبيلا للانتقام؛ "إنّما تذعن للرّق في الغالب أمم السودان لنقص الإنسانيّة فيهم، وقربهم من عرض الحيوانات العجم كما قلناه؛ أو من يرجو بانتظامه في ربقة الرّقّ حصول رتبة أو إفادة مال أو عزّ كما يقع لممالك الترك بالمشرق والعلوج من الجلالقة والإفرنجة بالأندلس؛ فإنّ العادة جارية باستخلاص الدّولة لهم، فلا يأنفون من الرقّ لما يأملونه من الجاه والرّتبة باصطفاء الدّولة."[2]

3.5.4.3. الخاصيّة الثالثة: الرمز: الإنسان هو الكائن الوحيد القادر على نقل تجاربه وأحاسيسه وتحويلها إلى رموز قابلة للتعلّم والتبادل والتداول بين الأفراد والجماعات والأجيال. "الخط والكتابة من عداد الصنائع الإنسانية، وهو رسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس. فهو ثاني رتبة عن الدلالة اللغوية، وهو صناعة شريفة، إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يميز بها عن الحيوان. "[3] فخاصيّة الرمز هي من أبرز الوسائل التي خصّ بها الإنسان وأنجعها، فهي حافظة عليه "حاجته ومقيدة لها عن النسيان، ومبلغة ضمائر النفس إلى البعيد الغائب، ومخلّدة نتائج الأفكار والعلوم في الصحف، ورافعة رتب الوجود للمعاني."[4]

5.3. العلاقة بين الطبيعة والإنسان الخليفة

سبق التعرض إلى المستوى الوجودي للإنسان الخليفة باعتباره جزءا من الطبيعة وباعتباره جزءا مميزا فيها؛ أما ما يُراد إبرازه في هذا المحور والتركيز عليه

(1) نفسه، ص117.

(2) نفسه، ص117.

(3) نفسه، ص328.

(4) نفسه، ص319.

هو علاقة التأثير والتأثّر بين الإنسان الخليفة وبين هذه الطبيعة "فانحسر الماء عن بعض جوانبها، لما أراده الله من تكوين الحيوانات فيها وعمرانها بالنوع البشري الذي له الخلافة على سائرها."[1]

1.5.3. **الطبيعة والإنسان**: هل الطبيعة التي احتضنت الإنسان وسُخِّرَت له لتكون مسرح استخلافه على سائر غيره من كائناتها، هي مجرد ميدان لا أثر له في وجوده، أم أنّ لها آثارها التي يجب عليه معرفتها؟

في الحقيقة، لا يجد القارىء للمقدمة أي عناء في تحديد وجهة نظر ابن خلدون في هذا الشأن، فللطبيعة عنده أثرها في تحديد ألوان البشر وكثيرا من عاداتهم وخَلقِهم وخُلُقِهمم وتقدمهم وتأخّرهم. غير أنّ هذا التأثير باستثناء ما يلحق بعض الصفات الخَلْقية ليس هو ضربة لازب لا يمكن للإنسان تحاشيه والفرار منه، بل إنّه بما جعل الله له من الاستخلاف قادر على تغييره والتحكم فيه شريطة أن يعي نواميسه ويحسن التعامل معها. ويمكن تقسيم أثر الطبيعة في الإنسان بحسب نظرة ابن خلدون إلى نوعين:

1.1.5.3. **النوع الأول**: وهو ما لا يمكن للإنسان تغييره غير أنّه لا يؤثر في مهمته الاستخلافية كلون البشرة، مثلا حيث يقول: "وذلك أنّ هذا اللّون شمل أهل الإقليم الأول والثاني من مزاج هوائهم للحرارة المتضاعفة بالجنوب؛ فإنّ الشمس تسامت رؤوسهم مرّتين في كل سنة، قريبة بإحداهما الأخرى، فتطول المسامتة عامّة الفصول، فيكثر الضوء لأجلها ويلح القيظ الشديد عليهم وتسودّ جلودهم لإفراط الحرّ. ونظير هذين الإقليمين ممّا يقابلهما من الشمال الإقليم السابع والسادس. شمل سكانهما أيضا البياض من مزاج هوائهم للبرد المفرط بالشمال؛ إذ الشمس لا تزال بأفقهم في دائرة مرئيّ العين أو ما قرب منها ولا ترتفع إلى المسامتة ولا ما قرب منها، فيضعف الحرّ فيها، ويشتدّ البرد عامّة الفصول، فتبيض ألوان أهلها وتنتهي إلى الزعورة. ويتبع ذلك ما يقتضيه مزاج البرد المفرط من زرقة العيون

---

(1) نفسه، ص35.

وبرش الجلود وصهوبة الشعور."[1]

فالإنسان كما يرى ابن خلدون لا دخل له في اختيار لونه؛ لأنّه أثر من آثار الطبيعة التي ليس للإنسان فيها كبير حيلة. وهو يستهجن مقولة أنّ سواد اللون هو بسبب خطيئة ارتكبها أحد الأجداد فعوقب بها نسله الذين من بعده "وقد توهّم بعض النسّابين ممن لا علم لديه بطبائع الكائنات أنّ السودان هم ولد حام بن نوح اختصّوا بلون السواد لدعوة كانت عليه من أبيه ظهر أثرها في لونه وفيما جعل الله من الرق في عقبه؛ وينقلون في ذلك حكاية من خرافات القصّاص."[2]

ويحاول ابن خلدون دحض هذه الدعوة العنصريّة ببعض الشواهد الحسّيّة حيث يقول: "وليست هذه الأسماء لهم من أجل انتسابهم إلى آدميّ أسود لا حام ولا غيره. وقد نجد من السودان أهل الجنوب من يسكن الرابع المعتدل أو السابع المنحرف إلى البياض، فتبيضّ ألوان أعقابهم على التدريج مع الأيام. وبالعكس فيمن يسكن من أهل الشمال أو الرابع بالجنوب، تسودّ ألوان أعقابهم. وفي ذلك دليل على أنّ اللّون تابع لمزاج الهواء."[3]

2.1.5.3. **النوع الثاني**: وهو ما يؤثّر إيجابا وسلبا في مهمّة الإنسان الاستخلافيّة غير أنّه ممّا يمكن للإنسان التحكّم فيه والتغلّب عليه إذا ما عرف كيف يفعل ذلك. ويعدّد ابن خلدون أمثلة كثيرة يمكن تصنيفها إلى قسمين:

أوّلا: ما يتصل بالنفس والأمزجة،[4] يرى ابن خلدون أنّ انتشار النفس وانقباضها تابع لنوعية الهواء حارّه وبارده. فانبعاث الفرح والسرور والطرب والغناء والرقص وما يتبعه من الطيش والعفوية في التصرفات هو نتاج الحرّ وما يبعثه في الروح من الانبساط والتفشي، وعلى العكس من ذلك، فسيطرة الحزن والانطواء

---

(1) نفسه، ص66.

(2) نفسه، ص66.

(3) نفسه، ص66-67.

(4) انظر: سفتيلانا باتسييفا، **العمران البشري في مقدمة ابن خلدون**، ترجمة: رضوان إبراهيم (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1986م)، ص168-169.

على الذات ومايتبعه من الفكر المفرط في العواقب هو نتاج البرد وما يسببه من انقباض للرّوح، وبين هذين الحدّين مراتب بحسب القرب والبعد عن أحد الطرفين "طبيعة الفرح والسرور هي انتشار الروح الحيوانيّ وتفشّيه، وطبيعة الحزن بالعكس...واعتبر ذلك أيضا بأهل مصر، فإنها في مثل عرض البلاد الجزيريّة أو قريبا منها، كيف غلب الفرح عليهم والخفّة والغفلة عن العواقب؛ حتّى إنهم لا يدّخرون أقوات سنتهم ولا شهرهم، وعامّة مآكلهم من أسواقهم. ولمّا كانت فاس من بلاد المغرب بالعكس منها في التوغّل في التلول الباردة كيف ترى أهلها مطرقين إطراق الحزن وكيف أفرطوا في نظر العواقب، حتّى إنّ الرجل منهم ليدّخر قوت سنتين من حبوب الحنطة، ويباكر الأسواق لشراء قوته ليومه مخافة أن يرزأ شيئا من مدّخره، وتتبّع ذلك في الأقاليم والبلدان تجد في الأخلاق أثرا من كيفيّات الهواء."[(1)]

فأعدل الأقاليم عنده الرابع لتوسّطه واعتداله ويليه من حافّتيه الثالث والخامس، لهذا كثر فيها العمران.[(2)] وانتشرت العلوم والصنائع، واتسم كلّ ما في هذه الأقاليم الثلاثة من البشر والحيوان والفواكه والأقوات والمباني والملابس بالتوسّط والاعتدال. واختصت هذه الأقاليم لاعتدالها وكثرة عمرانها ببعثة النبوّات التي لم يظهر منها شيء في الأقاليم الجنوبية ولا الشمالية، يقول: "فلهذا كانت العلوم والصنائع والمباني والملابس والأقوات والفواكه بل والحيوانات، وجميع ما يتكوّن في هذه الأقاليم الثلاثة المتوسّطة مخصوصة بالاعتدال. وسكّانها من البشر أعدل أجساما وألوانا وأخلاقا وأديانا، حتى النبوّات فإنما توجد في الأكثر فيها. ولم نقف على خبر بعثة في الأقاليم الجنوبية ولا الشمالية."[(3)] ثمّ يلي ذلك الثاني والسادس، وأبعدها عن الاعتدال الأوّل والسابع فهي قليلة العمران.[(4)] وأخلاق

---

(1) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص68.

(2) المصدر السابق، ص39.

(3) المصدر نفسه، ص65.

(4) نفسه، ص39.

أهلها "قريبة من خلق الحيوانات العجم. حتى لينقل عن الكثير من أهل السودان أهل الإقليم الأوّل أنهم يسكنون الكهوف والغياض، ويأكلون العشب، وأنّهم متوحّشون غير مستأنسين يأكل بعضهم بعضا؛ وكذا السقالبة. والسبب في ذلك أنهم لبعدهم عن الاعتدال يقرب عرض أمزجتهم وأخلاقهم من عرض الحيوانات العجم، ويبعدون عن الإنسانيّة بمقدار ذلك."[1]

غير أنّه على الرغم من تشديد ابن خلدون على أثر العامل الطبيعي في أخلاق الناس وطبائعهم؛ فإنّه ترك مجالا للإرادة الإنسانيّة التي يمكن لها أن تخفّف من حدّة أثر هذا العامل بل وإبطاله شريطة أن تتوافر لذلك الإرادة الجماعية الكافية. فالاجتماع والتعاون يمثلان عنده الفيصل في التغلّب على مثل هذه العوامل الطبيعيّة. "والبلد إذا كان كثير الساكن وكثرت حركات أهله فيتموّج الهواء ضرورة، وتحدث الريح المتخلّلة للهواء الراكد، ويكون ذلك معينا له على الحركة والتموّج. وإذا خفّ الساكن لم يجد الهواء معينا على حركته وتموّجه، وبقي ساكنا راكدا، وعظم عفنه وكثر ضرره...وقد رأينا عكس ذلك في بلاد وضعت، ولم يراع فيها طيب الهواء، وكانت أولا قليلة الساكن؛ فكانت أمراضها كثيرة. فلما كثر ساكنها انتقل حالها عن ذلك."[2]

وبغض النظر عن صحّة تعليلات ابن خلدون وأمثلته لها من عدمه؛ فإنّ ما يهمّ من هذا كلّه في باب التربية والتعليم هو إدراكه لأثر البيئة في سير العمليّة التربويّة والتحصيل العلمي وتأكيده على أهميّة توفير المناخ الملائم لذلك. لهذا فقد شدّد على مراعاة طيب الهواء وتجنب الأماكن العفنة الراكدة عند اختطاط المدن الحاضن الحقيقي للعمليّة التربوية "ومما يراعى في ذلك للحماية من الآفات السماويّة طيب الهواء للسلامة من الأمراض. فإنّ الهواء إذا كان راكدا خبيثا، أو مجاورا للمياه الفاسدة أو لمنافع متعفنة أو لمروج خبيثة، أسرع إليها العفن من مجاورتها؛ فأسرع المرض للحيوان الكائن فيه لا محالة، وهذا مشاهد. والمدن التي

(1) نفسه، ص 65-66.

(2) نفسه، ص274.

لم يراع فيها طيب الهواء كثيرة الأمراض في الغالب."[1]

ورأي ابن خلدون هذا هو ما توصّل إليه كثير من الباحثين المعاصرين الذين أصبحوا قلقين على مستقبل الإنسان الذي باتت تهدّد سلامة خصائصه العضوية والفكريّة، و"البيئات الملوّثة والشوارع المتراصّة والأبنية الشاهقة والخليط الحضري المتمرّد والعادات الاجتماعية التي تهتم بالأشياء، وتهمل البشر."[2]

ثانيا: ما يتصل بالأبدان والهمم، يرى ابن خلدون أنّ للطبيعة أثرها في الإنسان من خلال ما يختاره منها من أغذية، وما يسبّبه البسيط قليل الأدم منها من صفاء في الأبدان وخفّتها، وحسن للأشكال ونقاوتها، وما يتبعه من توازن في الشخصيّة وثقابة في الأذهان وحدتّها، "وتجد مع ذلك هؤلاء الفاقدين للحبوب والأدم من أهل القفار أحسن حالا في جسومهم وأخلاقهم من أهل التلول المنغمسين في العيش: فألوانهم أصفى؛ وأبدانهم أنقى؛ وأشكالهم أتمّ وأحسن؛ وأخلاقهم أبعد من الانحراف؛ وأذهانهم أثقب في المعارف والإدراكات. هذا أمر تشهد له التجربة في كلّ جيل منهم."[3]

أمّا إن كان الغذاء من الأخلاط الكثيرة والدسمة؛ فإنه يسبب ضخامة في الأبدان وانكسافا في الألوان وقبحا في الأشكال؛ ممّا ينتج عنه بلادة في الأذهان وغفلة وانحراف عن الاعتدال بالجملة "والسبب في ذلك والله أعلم أنّ كثرة الأغذية وكثرة الأخلاط الفاسدة العفنة ورطوباتها تولّد في الجسم فضلات رديئة ينشأ عنها بعد أقطارها في غير نسبة، ويتبع ذلك انكساف الألوان وقبح الأشكال من كثرة اللّحم كما قلناه، وتغطّي الرطوبات على الأذهان والأفكار بما يصعد إلى الدماغ من أبخرتها الرديئة، فتجيء البلادة والغفلة والانحراف عن الاعتدال بالجملة."[4] وأثر

(1) نفسه، ص273-274.

(2) رينيه دوبو، **إنسانية... الإنسان: نقد علمي للحضارة المادية**، ترجمة: نبيل صبحي الطويل (بيروت: مؤسسة الرسالة، ط 1، 1979م)، ص31.

(3) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص69.

(4) المصدر السابق، ص69.

ذلك كلّه عائد على التربية والتعليم.

فأمّا التربية فإنّ المتعوّدين على بساطة العيش وشظفه أكثر تحملا للمصاعب، وأقدر على مواجهة ما يمكن أن تفاجئهم به الأيّام لما ربّوا عليه من بساطة العيش وقدرة التكيّف مع المستجدّات؛ أمّا المتعوّدين على خصوبة العيش المنغمسين في طيباته فإنّهم أقلّ تحمّلا للمصاعب بطيئو التكيّف مع ما يطرأ عليهم من المتغيّرات في نظام حياتهم. "فالهالكون في المجاعات إنّما قتلهم الشّبع المعتاد السابق لا الجوع الحادث اللاّحق. وأمّا المتعوّدون للعَيْمَة وترك الأدم والسمن فلا تزال رطوبتهم الأصليّة واقفة عند حدّها من غير زيادة، وهي قابلة لجميع الأغذية الطبيعيّة، فلا يقع في معاهم بتبدّل الأغذية يبس ولا انحراف، فيسلمون في الغالب من الهلاك الذي يعرض لغيرهم بالخصب وكثرة الأدم في المآكل."[1]

أمّا التعليم، فإنّ الذين ربوا على بساطة العيش وعدم الانهماك في ملذّاته أصفى عقولا وأكثر استعدادا لقبول التعليم ممّن ربوا على الترف والانغماس في الشهوات فتجد مثلا أهل الأندلس الذين يقتصدون في مآكلهم ولا يخلطون الأطعمة بعضها ببعض ولا يأكلون السمن لهم من "ذكاء العقول وخفّة الأجسام وقبول التعليم ما لا يوجد لغيرهم."[2]

والحقيقة أنّ سعة أفق فكر ابن خلدون التربوي وشموليّته جعلته يدرك العلاقة الوطيدة عكسا وطردا بين سلامة الجسم وبين المردود التربوي والتعليمي لدى الأفراد والجماعات، مما يجعلنا في مرحلة متقدّمة نزعم أنها سابقة ليس لعصره وحسب، بل هي كذلك سابقة لعصرنا الحاضر. وتظهر هذه الشموليّة في ما لُخِص من تعليلاته الآتية حول مضارّ كثرة الأكل والأخلاط، والتلوّث البيئي وما تحدثه من أمراض تعوق العمليّة التربويّة وتشلّ قدرة الإنسان عن أداء مهمّته الاستخلافية على وجهها الأتمّ:

(1) المصدر نفسه، ص70.

(2) نفسه، ص70.

أ. أنّ كثرة الغذاء في المعدة، وإدخال الطعام على الطعام يربك الجهاز الهضمي عن أداء وظيفته بشكل طبيعي فتتراكم الفضلات وتتعفّن في الجسم مما يسبب له كثيرا من الأمراض.

ب. عدم اقتصار أهل الحضر والأمصار على نوع واحد من الأغذية، بل تجدهم يخلطون في الطعام الواحد أنواعا كثيرة من النباتات واللحوم والفواكه والبقول رطبها ويابسها تفوق أحيانا الأربعين نوعا، فيصبح للغذاء مزاج غريب قد لا يلائم كثيرا من الأبدان فينتج المرض المخلّ بسلامة الجسم.

ج. فساد الأهوية المنشطة للأجسام وتلوّثها في المدن بمخالطة الأبخرة العفنة من كثرة الفضلات، مع قلّة الرياضة أو فقدانها فيحصل سوء في الهضم فتحصل الأمراض.[1]

د. أمّا في المقابل فأهل البدو والقرى قليلو الأمراض لبساطة طعامهم وخلّوه من الدهون الزائدة ونقاء هوائهم وكثرة حركتهم "في ركض الخيل أو الصيد أو طلب الحاجات أو مهنة أنفسهم في حاجاتهم؛ فيحسن بذلك كلّه الهضم ويجود ويُفقَد إدخال الطعام على الطعام. فتكون أمزجتهم أصلح وأبعد عن الأمراض."[2]

2.5.3. **الإنسان والطبيعة**: إنّ علاقة الإنسان بالطبيعة في نظر ابن خلدون بل في العقيدة الإسلامية هي علاقة ثلاثيّة الأبعاد تقوم على الأمانة، والتسخير، والإعمار.

1.2.5.3. **الأمانة**: فبعد الأمانة يلحظ من مفهوم الاستخلاف الذي يعني أنّ الإنسان خليفة الله في أرضه "الخلافة العامّة التي للآدميين في قوله تعالى: ﴿إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ﴾ [البقرة: 30] وقوله: ﴿جَعَلَكُمْ خَلَٰٓئِفَ ٱلْأَرْضِ﴾ [الأنعام: 165]"[3] ومن مقتضيات هذه المهمّة أن لا تسند إلا لمن تتوافر فيه صفة الأمانة.

(1) نفسه، ص327-328.

(2) نفسه، ص328.

(3) نفسه، ص151.

فالإنسان بمقتضى الاستخلاف مستأمن على هذه الطبيعة، فهي وديعة عنده ومسؤول أمام مستخَلِفه عنها فلا يجوز له الإفراط ولا التفريط فيها؛ لأنّ الإنسان يعتبر من الناحية المادية جزءا منها. من رحمها خرج ومن غذائها نشأ. حياته على ظهرها ومعاده إلى باطنها، فهو كما قال رينيه دوبو: "متصل بها بحبل سرّته."[1] أمّا من الناحية المعنويّة فهي جزء منه ومن وعيه فهو الوحيد القادر على الإدراك والوعي والفهم وبقية الطبيعة بمثابة القاصر معه فهو إذاً مسؤول عن هذه الطبيعة ومكلف برعايتها؛ لأنّه حقيقة جزء منها فإذا فرّط فيها فقد فرّط في نفسه.

2.2.5.3. **التسخير**: أمّا التسخير فبما أنّ الإنسان من الناحية المادية هو جزء من الطبيعة لا يمكن له الفكاك عنها ولا الخروج منها؛ فإنّ الله قد سخّر هذه الأمانة نفسها للإنسان كي يستعين بها على أداء مهمّته التي أوكلت إليه، فالكون كلّه بما فيه مهيأ لخدمة هذا الخليفة، "وذلك أنّ الله سبحانه وتعالى جعل للآدميّ في كل مكوّن من المكوّنات منافع تكمل بها ضروراته، أو حاجاته."[2] فالعلاقة بين الإنسان الخليفة وهذا الكون هي علاقة أمانة بيد مستأمنها يحفظها وينتفع منها بقدر حاجته دون إسراف ولا تبذير. علاقة تقوم على الرفق والارتفاق،[3] لا على المغالبة والصراع كما هو الحال في بعض الثقافات الأخرى.[4]

3.2.5.3. **الإعمار**: أمّا الإعمار، فإذا اقتصر الإنسان من مهمّة الاستخلاف على مجرّد رعاية هذه الطبيعة والإنفاق منها بالعدل في سدّ حاجاته؛ فإنّه بهذا السلوك قد يؤدّي مع مرور الزمن إلى إنهاك الطبيعة ونفاد مصادرها ويؤول الأمر به عن غير قصد إلى تضييع هذه الأمانة، ووبال ذلك كلّه عائد على الإنسان نفسه؛ إذ إنّ نفاد مصادر الطبيعة واختلال توازنها هو اختلال في مهمّة الخلافة ذاتها، لهذا لا بدّ على

---

(1) رينيه دوبو، **إنسانية... الإنسان**، ص142.

(2) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص322.

(3) عبد المجيد عمر النجار، **قضايا البيئة من منظور إسلامي** (الدوحة: مركز البحوث والدراسات، ط.1، 1999م)، ص215-233

(4) المرجع السابق، ص212-213.

الإنسان الخليفة من إعمار هذه الطبيعة وتطويرها وذلك بتجديد مواردها القابلة للتجديد ومحاولة تقنين وخلق بدائل لما يمكن أن يلحقه الزوال منها دون عوض. وعليه ألا ينظر إلى أي شيء في هذا الوجود على أنّه عبث لا نفع فيه فيفرّط فيه، بل عليه أن يعتقد بموجب مهمّة الاستخلاف أنّ كلّ ما في الوجود هو لخدمته ومنفعته سواء أأدرك ذلك النفع أم لم يدركه؛ فإن "الله سبحانه وتعالى جعل للآدمي في كل مكوّن من المكونات منافع تكمل بها ضروراته، أو حاجاته."[(1)]

6.3. الإنسان الخليفة والمجتمع:

إنّ السؤال الخفي الجلي الذي بات يطرح نفسه الآن بإلحاح هو بما أنّ الإنسان الخليفة مزوّد بكلّ هذه الخصائص ومسخّر له ما في السماوات والأرض وجعل كلّ ذلك تحت تصرّفه وملكه، فما الغاية من ذلك كلّه يا ترى وكيف يمكن له تحقيق هذه الغاية؟

على الرغم من تضمّن الكلام السابق الإجابة عن هذا التساؤل؛ إلاّ أنّه حان الآن الوقت للإفصاح عن إجابة ابن خلدون المباشرة له. يقول: "واعلم أنّ الدنيا كلها وأحوالها عند الشارع مطيّة للآخرة، ومن فقد المطيّة فَقَدَ الوصول."[(2)] فالترابط بين الدارين هو ترابط لازم بملزومه فصلاح الثانية متوقف على صلاح الأولى. فالدنيا وسيلة والآخرة غاية، ومن فقد المطيّة فقَدْ فقَدَ الوصول؛ لأنّ الآخرة دار جزاء لا دار تكليف؛ "إذ لا يستأنف أحد في الآخرة عملا لم يصحبه في الدنيا، إنما هي دار جزاء لا دار تكليف."[(3)]

إذا فالهدف الأسمى في فلسفة التربية الخلدونية هو هدف لا يمكن لجيل من الأجيال استنفاده، فهو ليس شيئا محدود الزمان والمكان يمكن لجيل من الأجيال أن يستنفده ثمّ يأتي الجيل الذي من بعده فيحتاج أن يبحث له عن هدف أسمى

(1) ابن خلدون، **المقدمة**، ص322.

(2) المصدر السابق، ص159.

(3) ابن خلدون، **شفاء السائل**، ص68.

خاص به يدفع به إلى العمل والسعي في تحقيقه؛ مما قد يسبب انبتاتا في مسيرة تلك الأمة وانقطاع حبلها الروحي الرابط بين كلّ جيل وجيل من أجيالها، أو مما قد يسبب للجيل الواحد نفسه بعد تحقيق ما اعتقد أنّه هدف أسمى من فتور وتقاعس عن السعي والإعمار لما في طبيعته البشريّة من الدعة والسكون "في أنّ من طبيعة الملك الدعة والسكون، وذلك أنّ الأمّة لا يحصل لها الملك إلاّ بالمطالبة، والمطالبة غايتها الغلب والملك، وإذا حصلت الغاية انقضى السّعي إليها."[1]

فالإنسان بحكم طبيعة ضعفه البشرية كلما ارتقى درجة في سلّم كماله الإنساني، اكتشف أن هناك درجات أخرى في السلم نحو الكمال الحقيقي التي تحتاج منه السعي لبلوغها. فالهدف التربوي عند ابن خلدون هو هدف يستنفدك ولا تستنفده، وهو الضامن الحقيقي لاستمرارية الوحدة الروحية والثقافية والجمالية للأمّة وارتباط أجيالها بعضها ببعض.

إذاً، فإنّ الكلام في هذا العنصر سيركّز على بيان علاقة الطبيعي بالوضعي الشرعي، علاقة عالم الأسباب والمسببات بعالم الواجب؛ أي كيف يمكن للإنسان الخليفة أن يستثمر ما وهبه الله من إمكانات طبيعيّة لاستكمال إنسانيّته وخدمة هدفه الأسمى وهو النجاة في الآخرة "فبهذه المدارك يستولي على ملكات المعارف ويستكمل حقيقة إنسانيَّة ويوفي حق العبادة المفضية به إلى النجاة."[2] لهذا فإنّ ما تصبو إليه التربية من منظور ابن خلدون هو إنتاج إنسان خليفة مشروط بمواصفات ذات بعدين؛ البعد الفردي، والبعد الجماعي.

1.6.3. **البعد الفردي**: تصبو التربية من منظور ابن خلدون إلى إنتاج إنسان يتمتّع على المستوى الشخصي بالبعدين التاليين، البعد المعاشي، والبعد الأخلاقي؛ إذ بصلاحهما صلاح إنسانيّته وبفسادهما فساد إنسانيّته. "وإذا فسد الإنسان في قدرته ثم في أخلاقه ودينه، فقد فسدت إنسانيته وصار مسخا على الحقيقة."[3] فالإنسان

(1) ابن خلدون، **المقدمة**، ص132.

(2) المصدر السابق، ص379.

(3) المصدر نفسه، ص295.

الخليفة عنده حسب هذين البعدين لا يخلو وجوده أن يكون في واحد من أقسام القسمة العقلية الأربعة الآتية: فهو "إما مضطلع بأمره وموثوق فيما يحصل بيده؛ وإما بالعكس فيهما، وهو أن يكون غير مضطلع بأمره ولا موثوق فيما يحصل بيده، وإما بالعكس في إحدهما فقط، مثل أن يكون مضطلعا غير موثوق أو موثوقا غير مضطلع."[(1)]

وعلى الرغم من أهميّة البعدين وضرورة توافرهما في الإنسان الخليفة؛ فإنّه عند التفاضل بينهما نجده يقدّم البعد المعاشي على البعد الأخلاقي لأنّ "المضطلع، ولو كان غير موثوق، أرجح لأنه يؤمن من تضييعه، ويُحاوَل على التحرّز عن خيانته جُهد الاستطاعة. وأما المضيع ولو كان مأمونا، فضرره بالتضييع أكثر من نفعه."[(2)] والسبب في ذلك على الجملة هو الحفاظ على الدنيا التي هي مطيّة الآخرة.

1.1.6.3. **البعد المعاشي**: يرى ابن خلدون أنّ قيمة الإنسان من الناحية الاجتماعية والواقعيّة، تكمن فيما يحسنه من الصنائع فهو يقول في هذا الصدد: "يقال عن علي رضي الله عنه: (قيمة كل امرىء ما يحسن). بمعنى أنّ صناعته هي قيمته، أي قيمة عمله الذي هو معاشه."[(3)] فالعمل هو أساس الكسب، والكسب هو قيمة الفرد في مجتمعه، ومن فَقَدَ الكسب فَقَدَ قيمته؛ "الكسب الذي يستفيده البشر إنما هو قيم أعمالهم. ولو قدر أحد عطل عن العمل جملة لكان فاقد الكسب بالكلية. وعلى قدر عمله وشرفه بين الأعمال وحاجة الناس إليه يكون قدر قيمته."[(4)]

ولهذا فلا بدّ من غرس مفهوم أهميّة العمل في ذهن الفرد وتأكيده على أنّه مبدأ أساس من مبادئ الاستخلاف. فعلى الإنسان متى بلغ أشدّه أن يعتمد على نفسه، ويسعى في الأرض، ويبتغي عند الله الرزق، ولا يتكل في ذلك على غيره. "ويد الإنسان مبسوطة على العالم وما فيه، بما جعل الله له من الاستخلاف... فلا

(1) نفسه، ص303.
(2) نفسه، ص303.
(3) نفسه، ص317.
(4) نفسه، ص307.

بد من الأعمال الإنسانية في كل مكسوب ومتموّل."[1] وأن يُرَبَّى الفرد كذلك على مبدإ أن لا يطلب الرزق إلاّ من وجوهه الطبيعيّة والسليمة كالتجارة، والفلح، والصناعة. وأن يغرس في وعيه أنّه ولا بدّ وأن ينال المستخلف في طلب الرزق الحلال شيء من التعب والنصب، وأن لا يدفعه الخوف من ذلك التعب والنصب إلى اللجوء إلى الوجوه المنحرفة في تحصيل الرزق التي لا تدلّ إلاّ على ضعف في العقل وعجز في الإرادة. "والذي يحمل على ذلك في الغالب، زيادة على ضعف العقل، إنما هو العجز عن طلب المعاش بالوجوه الطبيعية للكسب من التجارة والفلح والصناعة؛ فيطلبونه بالوجوه المنحرفة، وعلى غير المجرى الطبيعي، من هذا وأمثاله، عجزا عن السعي في المكاسب، وركونا إلى تناول الرزق من غير تعب ولا نصب في تحصيله واكتسابه."[2]

ويجب أن يُرَبَّى الفرد كذلك على قضاء حوائجه بنفسه وعدم الاتكال على غيره في ذلك؛ لأنّ "الثقة بكل أحد عجز، ولأنها تزيد في الوظائف والخرج وتدل على العجز والخنث اللذين ينبغي في مذاهب الرجولية التنزّه عنهما."[3]

فالعمل إذاً، هو أساس التقدّم وازدهار العمران؛ فأخلاق الإنسان وتديّنه بدون العمل واحترام مبادئه لن تؤدي بالإنسان إلاّ إلى مزيد من التخلّف، وهذا ما يشهد به حال المسلمين اليوم. فالله سبحانه قد سخّر هذا الكون للإنسان، ومكّنه من ناصيته لا فرق في ذلك بين مؤمن وكافر. فمن عمل أكثر وأتقن واتبع سنن الله في بسط الأيدي كانت له الغلبة والتفوّق والسيطرة، سنة الله في خلقه ولن تجد لسنة الله تبديلا؛ لأنّ العمل هو أساس الكسب الذي بدونه يخرب العمران وينفرط عقده "واعلم أنه إذا فقدت الأعمال، أو قلت بانتقاص العمران، تأذن الله برفع الكسب."[4] بالعمل الصالح تصلح دنيا الإنسان ومن صلحت دنياه سهل عليه إصلاح آخرته

(1) نفسه، ص300-301.

(2) نفسه، ص304.

(3) نفسه، ص302.

(4) نفسه، ص301.

والعناية بها، ومن تقاعس عن العمل فقد فرّط في دنياه، ومن فرّط في دنياه فقد فرّط في آخرته أو بتعبير ابن خلدون السابق "واعلم أنّ الدنيا كلها وأحوالها عند الشارع مطيّة للآخرة، ومن فقد المطيّة فَقَدَ الوصول."[1]

2.1.6.3. **البعد الأخلاقي**: يرى ابن خلدون أنّ الضامن الحقيقي لمكتسبات الإنسان الخليفة هي أخلاقه؛ فالإنسان "إنما هو إنسان باقتداره على جلب منافعه ودفع مضاره واستقامة خلقه للسعي في ذلك."[2] فبما أنّ الإنسان من حيث هو إنسان "أقرب إلى خلال الخير من خلال الشرّ بأصل فطرته وقوّته الناطقة العاقلة، لأنّ الشرّ إنّما جاءه من قبل القوى الحيوانيّة التي فيه، وأما من حيث هو إنسان فهو إلى الخير وخلاله أقرب."[3] فإنّ الالتزام بالأخلاق الفاضلة يصبح مطلبا إنسانيّا ساميا وإشباعا حقيقيا لحاجات طبيعيّة لدى الإنسان ومطلبا من مطالب الكمال الذي تشتاق إليه النفس الإنسانية السويّة. "اعلم أنّ معنى السعادة هو حصول النعيم واللذة باستيفاء كل غريزة ما يشتاق إليه مقتضى طبعها وذلك هو كمالها."[4]

والناس كما يقول ابن خلدون متماثلون وإنّما تمايزوا بالأخلاق الفاضلة وليس بأحسابهم وأنسابهم ولا أموالهم، فمن فسدت أخلاقه فقد فسدت إنسانيّته، "وذلك أن الناس متماثلون؛ وإنما تفاضلوا وتمايزوا بالخلق واكتساب الفضائل واجتناب الرذائل. فمن استحكمت فيه صبغة الرذيلة بأي وجه كان، وفسد خلق الخير فيه، لم ينفعه زكاء نسبه ولا طيب منبته."[5]

ومن وجهة نظر ابن خلدون؛ فإنّ الأخلاق السيّئة ما هي إلا عبارة عن سوء استخدام النفس للعقل في طلب كمالها لما أنّ الإنسان كما تقدّم بحكم طبيعة الضعف في تركيبته البشريّة يتوق إلى كلّ ما يرى فيه الكمال، وقد يخطئ التقدير إذا

(1) نفسه، ص159.
(2) نفسه، ص295.
(3) نفسه، ص113.
(4) ابن خلدون، **شفاء السائل**، ص65.
(5) ابن خلدون، **المقدمة**، ص294.

لم يكن مقتدياً بشرع، ولا اقتداء بالشرع إلاّ لمن آمن. من هنا يصبح الإيمان حاجة ضرورية للإنسان، فالإنسان "لما ركب الله فيه من محبّة الكمال لا يزال يتحرك بكل متحرك فيه إلى تحصيل كماله، والفكر خادمه في جميع ذلك، يركّب ويحلّل، ويجمع ويفصل، فيتصوّر عداوة شخص ما، ويحرك الجوارح للانتقام منه، ويتصوّر جمال شخص وكمال صورته فيحرك الجوارح للالتذاذ به... ويتصوّر الكمال في نفسه فيعجب بذاته ويزدري غيره لتوهّم قصوره بالنسبة إليه...ثم ليس كل ما يظن القلب من هذه الغرائز أنّه كمال له ولذّة فهو كمال له ولذّة باعتبار الآجل وحياته الدائمة التي أخبر الشارع بحال سعادته فيها أو شقاوته، فإنه إنما أراد اللذّة في هذه الغرائز باعتبار عاجله وحاضره... لا طريق إلى معرفة ما فيه السعادة باعتبار الآجل من الأعمال الباطنة كلها بل والظاهرة إلا الشرع...ومن هنا كان الإيمان رأس الأعمال، وأرفع مراتب السعادة، لأنه أرفع الأعمال الباطنة كلها فكيف الظاهرة."[1]

ورأس الأخلاق المذمومة التي تدنّس إنسانيّة الإنسان وتمسخها على الحقيقة وتؤدي بالعمران إلى الخراب هي الترف. "وإذا بلغ التأنق في هذه الأحوال المنزليّة الغاية تبعه طاعة الشهوات، فتتلون النفس من تلك العوائد بألوان كثيرة، لا يستقيم حالها معها في دينها ولا دنياها: أما دينها فلاستحكام صبغة العوائد التي يعسر نزعها؛ وأما دنياها فلكثرة الحاجات والمؤونات التي تطالب بها العوائد، ويعجز الكسب عن الوفاء بها...وداعية ذلك كلّه إفراط الحضارة والترف...فلذلك يكثر منهم الفسق والشرّ والسفسفة والتحيل على تحصيل المعاش من وجهه ومن غير وجهه. وتنصرف النفس إلى الفكر في ذلك والغوص عليه واستجماع الحيلة له، فتجدهم أجرياء على الكذب والمقامرة والغش والخلابة والسرقة والفجور في الأيمان والرباء في البياعات...ويموج بحر المدينة بالسفلة من أهل الأخلاق الذميمة... وإذا كثر ذلك في المدينة أو الأمّة تأذن الله بخرابها وانقراضها؛ وهو معنى

(1) ابن خلدون، **شفاء السائل**، ص38-40.

قوله تعالى: ﴿ وَإِذَآ أَرَدۡنَآ أَن نُّهۡلِكَ قَرۡيَةً أَمَرۡنَا مُتۡرَفِيهَا فَفَسَقُواْ فِيهَا فَحَقَّ عَلَيۡهَا ٱلۡقَوۡلُ فَدَمَّرۡنَٰهَا تَدۡمِيرٗا ﴾ [الإسراء: 16]."[1]

ومن وجهة نظر ابن خلدون الأخلاقية ليس المقصود من ذمّ الترف هو إبطال الشهوات بالكليّة لأنّ هذا يعدّ نقصا مذموما بل المقصود هو السيطرة عليها وتصريفها بما يتلاءم ومنزلة الإنسان الاستخلافيّة "وكذا ذمّ الشهوات أيضا ليس المراد إبطالها بالكليّة؛ فإنّ من بطلت شهوته كان نقصا في حقّه؛ وإنما المراد تصريفها فيما أبيح له باشتماله على المصالح؛ ليكون الإنسان عبدا متصرّفا طوع الأوامر الإلهية."[2] وكذلك الاستكثار من الدنيا ليس بمذموم لذاته بل هو مطلوب شرعا إذا كان عونا على الحقّ "وإن كان الاستكثار من الدنيا مذموما فإنما يرجع إلى ما أشرنا إليه من الإسراف والخروج به عن القصد. وإذا كان حالهم[3] قصدا ونفقاتهم في سبل الحقّ ومذاهبه كان ذلك الاستكثار عونا لهم على طرق الحقّ واكتساب الدار الآخرة."[4]

وبين عتوّ الحضارة وما تجلبه معها من ترف جارف وضعف الطبيعة البشرية أمامه يأتي دور التربية التي تعدّل المسار عبر المجاهدة. والمجاهدة في تربية النفس لها ثلاث مراتب: **فرض عين، وفرض كفاية، ومكروهة**. فالأولى مجاهدة التقوى "هي رعاية الأدب مع الله في الظاهر والباطن بالوقوف عند حدوده، مراقبا أحوال الباطن، طالبا النجاة...فهي فرض عين على كلّ مكلّف؛ إذ الواجب على كلّ مسلم أن يتقي عذاب الله بالوقوف عند حدوده." [5] أما الثانية فمجاهدة الاستقامة وهي "تقويم النفس وحملها على الصراط المستقيم، حتى تصير لها آداب القرآن والنبوة

---

(1) ابن خلدون، **المقدمة**، ص293-294.

(2) المصدر السابق، ص160.

(3) يعني بهم الصحابة رضي الله عنهم الذين فتحت لهم الدنيا وملكوا من المكاسب ما لم يملكه غيرهم؛ غير أنها لم تصرفهم عن اتباع الحق والأخلاق الفاضلة. فابن خلدون يحاول دائما في مثل هذا المقام أن يحيل في استشهاداته إلى أمثلة واقعية.

(4) المصدر نفسه، ص161.

(5) ابن خلدون، **شفاء السائل**، ص92-95.

بالرياضة والتهذيب خلقا جبلية...فهي مشروعة في حق الأمة، فرض عين في حق الأنبياء." [1] أي يمكن القول بأنها اليوم فرض عين على القدوة من المربين والقادة والعليين في المجتمع إذ بهم يقتدي الأتباع "(العامّة على دين الملك)؛ فإنّه من بابه، إذ المَلِك غالب لمن تحت يده، والرّعيّة مقتدون به لاعتقاد الكمال فيه."[2] أما الثالثة فمجاهدة الكشف، وهي "إخماد القوى البشرية كلها حتى الأفكار متوجها بكليّة تعقّله إلى مطالعة الحضرة الربانيّة...وهي مجاهدة...محظورة حظر الكراهية أو تزيد...وهذه المجاهدة رهبانية، إذ تفسير الرهبانية عند أهل الأثر أنها رفض النساء واتخاذ الصوامع." [3] وخطر هذه المجاهدة أنها تهدف إلى تعطيل غرائز الإنسان الطبيعية وبالتالي تعطيل مهمة الاستخلاف التي خلق الإنسان من أجلها. والذي يهمنا في مجال التربية هو المجاهدة الأولى أي الحفاظ على الحدّ الأدنى من الأخلاق الذي يجب توافره في الإنسان الخليفة كي يقوم بمهمتّه على وجهها المطلوب.

2.6.3. **البعد الجماعي**: ترى التربية من منظور خلدوني أنّ البعد الفردي على الرغم من أهميّته؛ فإنّه يبقى مبتورا ولا جدوى له في الفعل الاستخلافي مالم يؤطّر بأطر البعد الجماعي؛ لأنّ الفرد لما هو عليه من العجز والضعف محتاج إلى المعاونة لاستكمال وجوده، لهذا فإنّه لكي يكون مؤهلا لهذه المعاونة فإنّه لا بدّ له من التحلي بالبعدين الآتيين: المفاوضة، ثم المشاركة. "لا تمكن حياة المنفرد من البشر، ولا يتم وجوده إلا مع أبناء جنسه. وذلك لما هو عليه من العجز من استكمال وجوده وحياته، فهو محتاج إلى المعاونة في جميع حاجاته أبدا بطبعه. وتلك المعاونة لا بد فيها من المفاوضة أولا، ثم المشاركة وما بعدها."[4]

1.2.6.3. المفاوضة: تحمل كلمة المفاوضة عدة دلالات، فالمفاوضة تعني مما تعنيه الحريّة والقدرة. فالحريّة تعني أن الإنسان حتى يكون أهلا للمفاوضة لا بدّ

(1) المصدر السابق، ص92- 95.
(2) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص116.
(3) ابن خلدون، **شفاء السائل**، ص92- 96 .
(4) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص371.

وأن يشعر فعلا أنّه رئيس بطبعه وأن يطابق هذا الشعور واقعه، وذلك بأن يحسّ أنّ انتماءه للجماعة والامتثال لمتطلباتها هو امتثال نابع من قناعاته الداخليّة أي أن يكون وازعه في ذلك "من نفسه وهو الدين."[1] فشعور الفرد بالانتماء للجماعة يجب أن يقوم على أساس اختيار حرّ ملؤه حب الجماعة والاعتزاز بالانتماء إليها، والحرص على استمراريتها وتقديم سلامتها على سلامته والدفاع عن عقيدتها ودينها الذي به رابطة أفرادها ووحدتهم، وإن أدى ذلك إلى هلاكه الشخصي دون الجماعة، "وكانوا يؤثرونه على أمور دنياهم وإن أفضت إلى هلاكهم وحدهم دون الكافّة."[2]

والحريّة تعني أن يكون اختيار الإنسان في الانتماء للجماعة نابعا من حاجة نفسية وقناعة عقلية. حاجة نفسية أي أنّ طبيعة نفسه البشرية مدفوعة بأصل تركيبتها إلى الانخراط في سلك الجماعة التي فيها إشباع لنهمها، وبلسم لضعفها، وتوفير لحاجاتها، واستكمال لوجودها. وقناعة عقلية أي أنّ طبيعة فكره تقتضي له بالحساب المنطقي اختيار الانتماء للجماعة لما فيه من النفع العائد على الفرد الذي لا يمكن له بدونه أن يوفّر حاجاته ويستكمل وجوده ويحقق معنى الاستخلاف الذي أراده الله منه "الاجتماع ضروري للنوع الإنسانيّ؛ وإلاّ لم يكمل وجودهم وما أراده الله من اعتمار العالم بهم واستخلافه إياهم."[3]

فالحريّة أو الرئاسة بالطبع لا تعني أبدا الانفلات الكامل من كلّ قيد؛ لأنّ مثل ذلك يؤدّي "حتما إلى تفسخ حياة الأفراد والنظام الاجتماعي معا؛ ورفض النظام أمر غير بيولوجي لأنه يتعارض مع الصحة الجسمية والعقلية والاجتماعية، بل وبقاء الجنس البشري."[4]

أما القدرة فتعني أنّ الفرد حتى يكون أهلا للمفاوضة أن يكون مالكا، إلى

---

(1) المصدر السابق، ص163.

(2) المصدر نفسه، ص163.

(3) نفسه، ص34.

(4) رينيه دوبو، إنسانية... **الإنسان**، ص170.

جانب الأبعاد الفردية سابقة الذكر، للجاه الجماعي أي أن يكون منخرطا في مجموعة ذات شوكة يمكن له من خلالها الحلّ والعقد؛ لأنّه من لا قدرة له لا مفاوضة حقيقيّة له؛ "إذ حقيقة الحلّ والعقد إنما هي لأهل القدرة عليه، فمن لا قدرة له عليه فلا حلّ له ولا عقد لديه...لأنّ الشورى والحل والعقد لا تكون إلا لصاحب عصبيّة يقتدر بها على حلّ أو عقد أو فعل أو ترك، وأما من لا عصبيّة له ولا يملك من أمر نفسه شيئا ولا من حمايتها، وإنما هو عيال على غيره فأيّ مدخل له في الشورى أو أي معنى يدعو إلى اعتباره فيها؟!"[1]

2.2.6.3. **المشاركة**: تقتضي المشاركة أن يكون الفرد المنخرط في هذا العقد الاجتماعي على قدر من الوعي بما تتطلّبه هذه المشاركة من فهم لبنية الحراك الاجتماعي الذي ينتمي إليه حتى يكون هذا الفهم عونا له على الاستجابة لمتطلبات هذا الحراك والانخراط فيه بوعي ومسؤولية؛ ولعلّ أهمّ متطلّب يجب على الفرد استيعابه والرضى به هو تقسيم الجاه وما ينتج عنه من تقسيم للأدوار داخل المجتمع. "ثم إنّ الجاه متوزع في الناس ومترتب فيهم طبقة بعد طبقة، ينتهي في العلو إلى الملوك الذين ليس فوقهم يد عالية وفي السَّفْلِ إلى من لا يملك ضرا ولا نفعا بين أبناء جنسه، وبين ذلك طبقات متعددة حكمة الله في خلقه، بما ينتظم معاشهم وتتيسر مصالحهم، ويتم بقاؤهم، لأن النوع الإنساني لما كان لا يتم وجوده وبقاؤه إلا بتعاون أبنائه على مصالحهم."[2]

فالمجتمع لا بدّ من اشتماله على طبقات متنوعة حتى يتمّ تمازجه؛ إذ لا يمكن تصوّر مجتمع كلّ أفراده أغنياء، أو تصوّر مجتمع كلّ أعضائه حكاما وملوكا، وتساويهم في الرتبة أو في المهنة أو غير ذلك، لأنه لو تصوّر حصول ذلك فإنّ مؤدّاه عدم حصول التعاون لعدم الاحتياج؛ إذ ما عند هذا فهو عند ذاك، والسبب في ذلك معلوم عند ابن خلدون، حيث إنّ "المزاج في التكوّن لا يصلح إذا تكافأت

(1) ابن خلدون، **المقدمة**، ص175.

(2) المصدر السابق، ص307.

العناصر؛ فلا بدّ من غلبة أحدهما وإلاّ لم يتم التكوين".[1]

وابن خلدون على وعي بأنّ القول بوجود هذا النوع من الطبقية في المجتمع وتقدّم بعض أجزائه على بعض قد يؤدي إلى الاستغلال والظلم، غير أنّه يرى أنّ ذلك النوع من الظلم اليسير شرّ لا بدّ منه؛ "لأنه قد لا يتم وجود الخير الكثير، إلا بوجود شرّ يسير من أجل الموادّ؛ فلا يفوت الخير بذلك، بل يقع على ما ينطوي عليه من الشرّ. وهذا معنى وقوع الظلم في الخليقة فتفهم."[2] فتوطين الفرد على هذا الإحساس والشعور تجاه ما تنطوي عليه طبيعة الاجتماع يقلّل كثيرا من عوامل التصادم والصراع بين أفراد المجتمع الواحد. فابن خلدون بفكره الواقعي لا مكان عنده للمثاليات الأفلاطونيّة الحالمة بمجتمع المدينة الفاضلة.[3]

هذا هو مفهوم الاستخلاف عند ابن خلدون والذي يمثل الإطار الفلسفي في فكره التربوي. وبما أنّ هذا الفصل قد احتوى الإطار النظري لمفهوم الإنسان عند ابن خلدون، والذي يمثّل بلغة التربية المعاصرة فلسفة التربية. فالإنسان الخليفة المراد إنتاجه يمكن اختزاله في كلّ من صلح في أخلاقه ومعاشه علما وعملا. وهذا المفهوم يقود إلى التساؤل الآتي: ومن أين يستقي الإنسان الخليفة العلم بهذه الأخلاق وهذا المعاش؟ هذا السؤال تكون الإجابة عنه في الفصل الرابع الذي نتناول فيه نظريّة ابن خلدون للمعرفة وفق منظوره الاستخلافي.

---

(1) المصدر نفسه، ص104.

(2) نفسه، ص307-308؛ وانظر أيضاً: البيضاوي، **أنوار التنزيل وأسرار التأويل**، ج1، ص50.

(3) أبو نصر الفارابي، **كتاب آراء أهل المدينة الفاضلة**، تعليق: ألبير نصري نادر (بيروت: دار المشرق، ط5، 1985م)، ص134-136.

الفصل الرابع

مفهوم الاستخلاف وأثره
في نظرية المعرفة
عند ابن خلدون

1.4. مدخل

إنّ الموقف من المعرفة كغيره من المجالات يتأثر قليلا أو كثيرا بالرؤية الوجودية للإنسان، وابن خلدون ليس نشازا عن هذه القاعدة، وعليه فسوف نحاول تتبع آرائه في هذا الشأن ومحاولة نظمها في عقد يسهّل فهمها ويبيّن مسالكها ومدى تأثّرها بمفهوم الاستخلاف. والمسائل التي ستُعالج في هذا الفصل يمكن تلخيصها في أدوات الاستفهام الآتية هل، وما، وكيف، ولماذا. أي هل المعرفة ممكنة؟ فإذا كانت المعرفة ممكنة فما الذي يمكن معرفته؟ وكيف يمكن أن يعرف ما يمكن معرفته ؟ ولماذا ما يمكن معرفته يمكن أن يعرف؟

2.4. إمكانية المعرفة

إنّ أوّل شيء يستوجب الإيضاح هو موقف ابن خلدون من وجود معرفة حقيقيّة من عدمه.[1] وابن خلدون وفقا لنظرته الاستخلافية؛ فإنّه يؤمن جازما بوجود معرفة حقيقيّة عن عالم حقيقي خارج أذهاننا؛ إذ لو لم يكن كذلك لما صحّ أن يكون الإنسان خليفة. فإذا لم يكن هناك عالم حقيقي، منفصل عنّا، ممكن معرفته وتسخيره، فما الفائدة إذاً بقول إنّ الإنسان خليفة الله في أرضه، وأنّه الكائن الوحيد الذي خصّه الله بالفكر القادر به على تحصيل معاشه ومعرفة خالقه؟ فإدراك الإنسان للوجود من حوله أي معرفته معرفة حقيقيّة هو خاصيّة تميّز بها الإنسان عن غيره من الحيوانات، "وذلك أن الإنسان بما هو إنسان إنما يتميز عن سائر الحيوان بالإدراك."[2] وبهذا الإدراك فقط استحقّ أن يمنح الخلافة على سائر الموجودات وتسخيرها في طاعته.

وابن خلدون تماشيا مع نظرته الاستخلافية لم يجعل حدّا لما يمكن للإنسان الخليفة معرفته، بل الوجود كلّه شاهده وغيبه ممكن معرفته والتعامل معه. فهو بما أودع الله فيه من الخصائص قادر على الاستحالة والترقي من عالم إلى آخر "للنفس

---

(1) Roderick M Chisholm. *Theory of Knowledge*, .New Jersey: Prentice Hall, 3rd ed, 1989, p.1.

(2) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص381.

الإنسانية استعداد للانسلاخ من البشرية إلى الملكيّة، لتصير بالفعل من جنس الملائكة وقتا من الأوقات، وفي لمحة من اللمحات."[1] وهو يرى أنّ حصول النفس على كمالها مرهون "بحصول المعرفة لها بحقائق الموجودات، حتى تتصوّر عالمها وتعرف صفات موجده وآثاره."[2] ويرى كذلك أنّ حبّ معرفة الوجود والتطلّع إلى كشف أسراره هو جبلّة فُطِرَ الإنسان الخليفة عليها. "اعلم أنّ من خواص النفوس البشرية التشوّف إلى عواقب أمورهم، وعلم ما يحدث لهم من حياة وموت وخير وشرّ، سيما الحوادث العامّة كمعرفة ما بقي من الدنيا، ومعرفة مدد الدول أو تفاوتها. والتطلع إلى هذا طبيعة للبشر مجبولون عليها."[3]

وينقسم الوجود الممكن معرفته وإدراكه عند ابن خلدون إلى ثلاثة أقسام، هي: عالم **الحسّ**، وعالم النفس، وعالم **الأرواح**؛ يقول: "إنّا نشهد في أنفسنا بالوجدان الصحيح وجود ثلاثة عوالم: أوّلها: عالم الحسّ، ونعتبره بمدارك الحسّ الذي شاركنا فيه الحيوانات بالإدراك، ثم نعتبر الفكر الذي اختصّ به البشر فنعلم منه وجود النفس الإنسانيّة علما ضروريّا بما بين جنبينا من مدارك العلميّة التي هي فوق مدارك **الحسّ**؛ فنراها عالما آخر فوق عالم الحسّ. ثم نستدلّ على عالم ثالث فوقنا بما نجد بينا من آثاره التي تلقى في أفئدتنا كالإرادات والوجهات، نحو الحركات الفعليّة، فنعلم أنّ هناك فاعلا يبعثنا عليها من عالم فوق عالمنا وهو عالم الأرواح والملائكة. وفيه ذوات مدركة لوجود آثارها فينا مع ما بيننا وبينها من المغايرة."[4]

1.2.4. **الردّ على المشكّكة**: وبناء عليه فإننا نجده يهاجم المشككة الذين يعتقدون بالعدميّة الوجودية، وينفون وجود أي عالم خارجي، منفصل عنا، ويعتبرون أنّ كلّ ما ندركه ونحسّه هو مجرّد وجود في مداركنا البشرية لا حقيقة له أصلا. "وغالطوا في غيرية المظاهر المدركة بالحس والعقل بأن ذلك من المدارك البشرية،

(1) المصدر السابق، ص373.
(2) ابن خلدون، **شفاء السائل وتهذيب المسائل**، ص56.
(3) ابن خلدون، **المقدمة**، ص259.
(4) المصدر السابق، ص372.

وهي أوهام. ولا يريدون الوهم الذي هو قسيم العلم والظن والشك؛ إنّما يريدون أنها كلها عدم في الحقيقة، وجود في المدرك البشري فقط. ولا وجود بالحقيقة إلا للقديم، لا في الظاهر ولا في الباطن."[1] فالوجود عندهم كلّه في حقيقته وجود واحد بسيط، ويرون أنّ وجود الموجودات المحسوسة المفصّل هو وجود اعتباري مشروط بوجود المدرك الحسّي؛ وكذا الموجودات المعقولة والمتوهّمة مشروطة بالمدرك العقليّ، فهي أشبه بوجود الألوان المشروط بوجود الضوء. "وهم في هذا كله يفرون من التركيب والكثرة بوجه من الوجوه، وإنما أوجبها عندهم الوهم والخيال...وأن حقيقة ما يقولونه في الوحدة شبيه بما يقوله الحكماء في الألوان، من أنّ وجودها مشروط بالضوء؛ فإذا عدم الضوء لم تكن الألوان موجودة بوجه. وكذا عندهم الموجودات المحسوسة كلها مشروطة بوجود المدرك الحسي؛ بل والموجودات المعقولة والمُتوهَّمة أيضا مشروطة بوجود المدرك العقلي؛ فإذاً، الوجود المفصل كله مشروط بوجود المدرك البشري. فلو فرضنا عدم المدرك البشري جملة لم يكن هناك تفصيل في الوجود، بل هو بسيط واحد. فالحر والبرد، والصلابة واللين، بل والأرض والماء، والنار والسماء والكواكب، إنما وجدت لوجود الحواس المدركة لها؛ لما جعل في المدرك من التفصيل، الذي ليس في الموجود، وإنما هو في المدارك فقط. فإذا فقدت المدارك المفصلة فلا تفصيل، إنما هو إدراك واحد، وهو أنا لا غيره. ويعتبرون ذلك بحال النائم؛ فإنه إذا نام وفقد الحسّ الظاهر، فقَدَ كلّ محسوس، وهو في تلك الحالة؛ إلاّ ما يفصّله له الخيال. قالوا: فكذلك اليقظان إنما يعتبر تلك المدركات كلها على التفصيل بنوع مدركه البشري، ولو قدّر فقد مدركه فُقِد التفصيل؛ وهذا معنى قولهم: الوهم، لا الوهم الذي هو من جملة المدارك البشرية."[2] هذا مجمل رأيهم، وهو كما يقول: "في غاية السقوط؛ لأنا نقطع بوجود البلد الذي نحن مسافرون إليه يقينا مع غيبته عن أعيننا، وبوجود السماء المظلة والكواكب وسائر الأشياء الغائبة عنا. والإنسان قاطع

(1) المصدر نفسه، ص384.

(2) نفسه، ص385-386.

بذلك، ولا يكابر أحد نفسه في اليقين."[1]

2.2.4. **الردّ على الطبيعيين**: ولا يفهم من هذا أنّ ابن خلدون بهذه النظرة قد انحاز إلى التيار المادي كما حاول البعض نعته بذلك.[2] بل هو على العكس من ذلك فإنّنا نجده في مقابل مهاجمته للعدميّة الوجودية قد تصدّى كذلك وفق نظرته الاستخلافية لأولئك الفلاسفة الذين بالغوا في الاعتماد على العقل، وحصروا نطاق معارفهم فيما تدركه الحواسّ فقط، وأسندوا كلّ الموجودات إلى العقل الأوّل ووقفوا به عند مرتبة الواجب. فهذا حسب رأيه "قصور عمّا وراء ذلك من رُتَبِ خَلْقِ الله، فالوجود أوسع نطاقا من ذلك﴿وَيَخْلُقُ مَا لَا تَعْلَمُونَ ﴾ [النحل: 8]، وكأنّهم في اقتصارهم على إثبات العقل فقط والغفلة عمّا وراءه بمثابة الطبيعيين، المقتصرين على إثبات الأجسام خاصّة المعرضين عن النقل والعقل، المعتقدين أنّه ليس وراء الجسم في حكمة الله شيء."[3] فعنده ليس كلّ شيء يمكن إدراكه عن طريق الحواسّ أو عن طريق العقل بل إنّ هناك أمورا ما ورائية لا سبيل إلى معرفتها إلا عن طريق الخبر الذي جاءت به الرسل.[4]

1.2.2.4. **عرض أدلّتهم**، وابن خلدون لا ينطلق في معارضته لهذا الاتجاه الفكري من مجرّد اعتقاد لا يستند فيه إلى برهان، بل نجده يعرض آراء هذا الاتجاه والمنطق الذي أوصل إليها، ثمّ يحاول بيان قصورها وعدم كفايتها في غير مجالها؛ إذ إنّ النّظر الذي اعتمده أصحاب هذا المذهب في إثبات معارفهم حسب رأيه، إنّما هو في المعاني المأخوذة من الموجودات العينيّة المحسوسة، حيث يجرّد منها صورا منطبقة على جميع الأفراد، تسمّى المعقولات الأوائل. "ثمّ تجرّد من تلك المعاني الكليّة إذا كانت مشتركة مع معان أخرى، وقد تميّزت عنها في الذهن، فتجرّد منها معان أخرى وهي التي اشتركت بها، ثم تجرّد ثانيا، إن شاركها غيرها،

(1) نفسه، ص386.

(2) سفتيلانا، **العمران البشري في مقدمة ابن خلدون**، ص236.

(3) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص442.

(4) المصدر السابق، ص441.

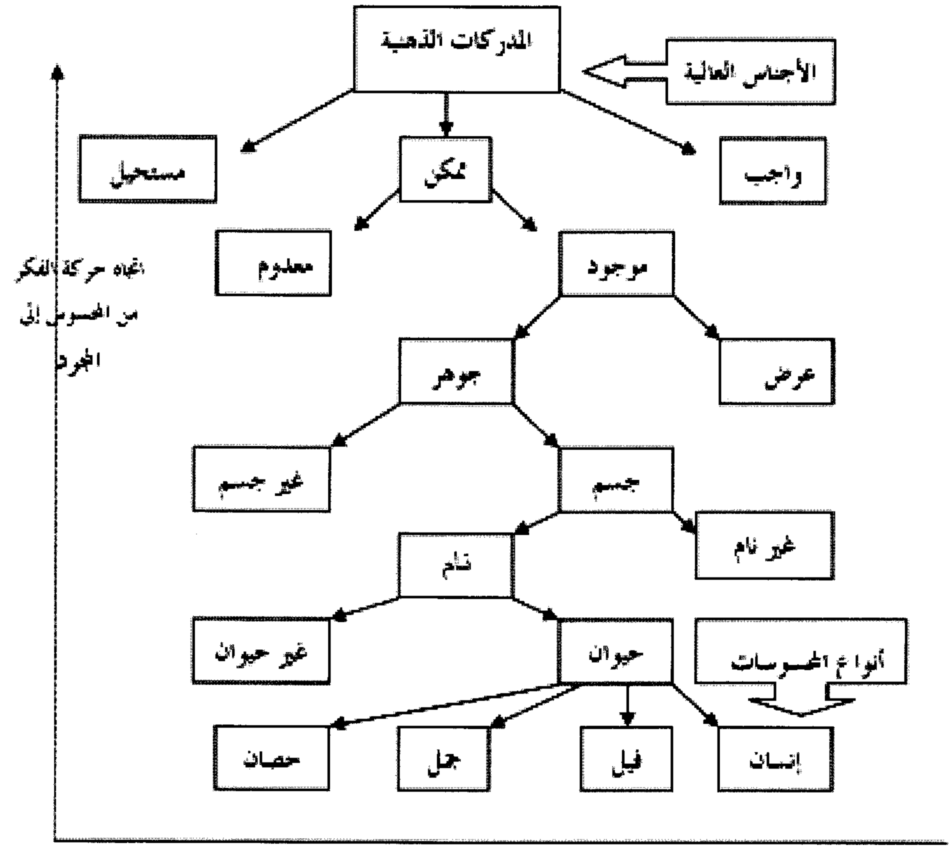
وثالثا، إلى أن ينتهي التجريد إلى المعاني البسيطة الكليّة، المنطبقة على جميع المعاني والأشخاص، ولا يكون منها تجريد بعد هذا، وهي الأجناس العالية. وهذه المجرّدات كلّها من غير المحسوسات هي من حيث تأليف بعضها مع بعض لتحصيل العلوم منها تسمّى المعقولات الثواني. فإذا نظر الفكر في هذه المعقولات المجرّدة، وطلب تصوّر الوجود كما هو، فلا بدّ للذّهن من إضافة بعضها إلى بعض، ونفي بعضها عن بعض بالبرهان العقليّ اليقينيّ، ليحصل تصوّرا صحيحا مطابقا."[1]
ويمكن تلخيص هذه الخطوات في الشكل الرقم (1.4).[2]

(1) المصدر نفسه، ص441.

(2) انظر كذلك قوله في ص401: "وهذا مثل ما يجرّد من أشخاص الإنسان صورة النوع المنطبقة عليها. ثم ينظر بينه وبين الحيوان ويجرّد صورة الجنس المطبقة عليهما، ثم ينظر بينهما وبين النبات إلى أن ينتهي إلى الجنس العالي، وهو الجوهر؛ فلا يجد كليّاً يوافقه في شيء؛ فيقف العقل هنالك عن التجريد"؛ وانظر كذلك الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة، **ضوابط المعرفة** (دمشق: دار القلم، ط3، 1988م)، ص43.

الشكل الرقم (1.4)

سلّم تجريد المعاني



فكما هو واضح من الرسم السابق فإنّ مبنى أحكامهم العقليّة هو الوجود الحسّي "ثمّ ترقّى إدراكهم قليلا فشعروا بوجود النّفس من قبل الحركة والحسّ بالحيوانات؛ ثمّ أحسّوا من قوى النفس بسلطان العقل. ووقف إدراكهم فقضوا على الجسم العالي السماويّ بنحو من القضاء على أمر الذات الإنسانيّة. ووجب عندهم أن يكون للفلك نفس وعقل كما للإنسان، ثم أنهوا ذلك نهاية عدد الآحاد وهي العشر، تسع مفصّلة ذواتها جمل وواحد أوّل مفرد وهو العاشر. ويزعمون أنّ السّعادة في إدراك الوجود على هذا النّحو من القضاء مع تهذيب النّفس، وتخلّقها

بالفضائل، وأنّ ذلك ممكن للإنسان، ولو لم يرد شرع لتمييزه بين الفضيلة والرّذيلة من الأفعال بمقتضى عقله ونظره، وميله إلى المحمود منها، واجتنابه للمذموم بفطرته وأنّ ذلك إذا حصل للنفس حصلت لها البهجة واللّذة، وأنّ الجهل بذلك هو الشّقاء السرمديّ، وهذا عندهم هو معنى النّعيم والعذاب في الآخرة إلى خبط لهم في تفاصيل ذلك معروف من كلماتهم."[1]

2.2.2.4. **نقض أدلّتهم**، هذا ملخص مذهبهم والحجج التي يستندون إليها فيه؛ أمّا اعتراض ابن خلدون عليهم فيمكن تلخيصه في النقاط الآتية:

أولا: قصور براهينهم على مدّعياتهم في الموجودات، وذلك من جهتين:

أ. أمّا قصورها في الموجودات الجسمانيّة فيتمثّل في عدم يقينيّة انطباق النتائج الذهنيّة على الموجودات الخارجيّة؛ "لأنّ تلك أحكام ذهنيّة كليّة عامّة، والموجودات الخارجيّة متشخّصة بموادّها. ولعلّ في الموادّ ما يمنع مطابقة الذهنيّ الكليّ للخارجيّ الشخصيّ."[2]

ب. وأمّا قصورها في الموجودات التي وراء الحسّ فيتمثّل في عدم قدرتنا على التجريد منها؛ لأنّ التجريد ممكن فيما هو مدرك لنا؛ أمّا الذّوات الرّوحانيّة فهي غائبة عنّا، ولا "يتأتّى برهان عليها ولا مدرك لنا في إثبات وجودها على الجملة؛ إلاّ ما نجده بين جنبينا من أمر النفس الإنسانيّة وأحوال مداركها، وخصوصا في الرؤيا التي هي وجدانيّة لكل أحد، وما وراء ذلك من حقيقتها وصفاتها فأمر غامض لا سبيل إلى الوقوف عليه."[3] وهذا ما أقرّ به محقّقوهم من "أنّ ما **لا** مادّة له **لا** يمكن البرهان عليه، لأنّ مقدّمات البرهان من شرطها أن تكون ذاتيّة."[4]

ثانيا: زيف "قولهم إنّ السّعادة في إدراك الموجودات على ما هي عليه بتلك

(1) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص442.
(2) المصدر السابق، ص443.
(3) المصدر نفسه، ص443.
(4) نفسه، ص443.

البراهين."[1] لأنّ الإنسان جسم وروح ولكلّ جانب مداركه الخاصّة، والمُدرِك منهما الجانب الرّوحانيّ. فالمُدرَكات الجسمانيّة يدركها "بواسطة آلات الجسم من الدّماغ والحواسّ."[2] وأمّا المُدرَكات الروحانيّة فإنه "يدركها بذاته من غير واسطة."[3] إلاّ أنّ الابتهاج بالإدراك الذي بغير واسطة أشدّ وألذّ من الإدراك الذي بواسطة؛ "فالنّفس الروحانيّة إذا شعرت بإدراكها الذي لها من ذاتها بغير واسطة، حصل لها ابتهاج ولذّة لا يعبّر عنها، وهذا الإدراك لا يحصل بنظر ولا علم، وإنما يحصل بكشف حجاب الحسّ ونسيان المدارك الجسمانيّة بالجملة."[4]

ثالثا: "وأمّا قولهم: إنّ البهجة النّاشئة عن هذا الإدراك هي عين السّعادة الموعود بها فباطل، لأنّا إنما تبيّن لنا بما قرّروه أنّ وراء الحسّ مُدرَكا آخر للنفس من غير واسطة، وأنها تبتهج بإدراكها ذلك ابتهاجا شديدا؛ وذلك لا يعيّن لنا أنه عين السّعادة الأخرويّة، ولا بدّ؛ بل هي من جملة الملاذّ التي لتلك السّعادة."[5]

رابعا: وأمّا قولهم باستقلاليّة الإنسان بتهذيب نفسه وإصلاحها بملابسة المحمود من الخلق ومجانبة مذمومها اعتمادا على اعتقادهم بأنّ السعادة الموعودة هي عين ابتهاج النفس بإدراكها الذي لها من ذاتها، فهو تهذيب لا نفع له؛ إلاّ "في البهجة الناشئة عن الإدراك الروحانيّ فقط، الذي هو على مقاييس وقوانين. وأما ما وراء ذلك من السعادة التي وعدنا الشارع، على امتثال ما أمر به من الأعمال والأخلاق؛ فأمر لا يحيط به مدارك المدركين. وقد تنبّه لذلك زعيمهم أبو علي بن سينا فقال في كتاب المبدإ والمعاد ما معناه: إنّ المعاد الروحانيّ وأحواله هو ما يتوصّل إليه بالبراهين العقليّة والمقاييس، لأنّه على نسبة طبيعيّة محفوظة ووتيرة واحدة، فلنا في البراهين عليه سعة. وأما المعاد الجسمانيّ وأحواله فلا يمكن إدراكه

(1) نفسه، ص443.
(2) نفسه، ص443.
(3) نفسه، ص443.
(4) نفسه، ص443.
(5) نفسه، ص444.

بالبرهان، لأنه ليس على نسبة واحدة، وقد بسطته لنا الشريعة الحقّة المحمديّة، فلينظر فيها ولنرجع في أحواله إليها."(1)

فابن خلدون وفق نظرته الاستخلافيّة يرى بوجود عالم خارج عنّا يمكن معرفته عن طريق الحواس بالتجربة والنظر العقلي وهو عالم الموجودات الحسيّة الذي كُلِّفَ الإنسانُ برعايته والاستخلاف عليه؛ إذ لو لم يمكن له إدراكه ومعرفته لما صحّ له الاستخلاف عليه. ووجود عالم آخر فوق مدارك الحسّ يمكن معرفته والتواصل معه؛ ولكن ليس عن طريق التجربة والنظر العقلي؛ ولكن عن طريق الخبر الذي اختصّت به بعض النفوس المصطفاة.

3.4 أصناف العارفين وأنواع المعارف وآليات حصولها

بناء على ما تقدّم ذكره، فإنّ المعارف من وجهة نظر استخلافية، هي معرفتان: **معرفة حسّيّة**، و**معرفة غيبيّة**؛ ولكن قبل أن ندخل في تفصيلها وبيان طرق حصولها تجدر التوطئة لذلك بشيء من الكلام حول أصناف النفوس العارفة وأطوار معارفهم، وما يختص به كلّ صنف من المعارف.

1.3.4. **أصناف العارفين وأطوار معارفهم**: يقسم ابن خلدون النفوس العارفة وفق مبدئه في الاستحالة والترقّي من أسفل إلى أعلى؛ من عالم الحس إلى عالم الملائكة إلى ثلاثة أصناف: صنف عاجز بالطبع عن الوصول إلى الإدراك الروحانيّ، وصنف متوجّه بتلك الحركة الفكريّة نحو العقل الروحانيّ، وصنف مفطور على الانسلاخ من البشريّة جملة جسمانيّها وروحانيّتها إلى الملائكة من الأفق الأعلى. وكذا معارفهم فهي كذلك تصاعدية؛ تبدأ بعالم الحس المشترك بين أقسام النفوس الثلاثة، ثم ترتقي إلى عالم الوجدان المشترك بين القسمين الثاني والثالث، ثم ترتقي إلى عالم الشهود الذي يختص به الصنف الثالث وحده.(2) وهذه النفوس لها في

---

(1) نفسه، ص444-445؛ انظر القول الوارد في المعاد، في: ابن سينا، النجاة في المنطق والإلهيات، ص151-152.

(2) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص78-79.

بلوغ المعارف أربعة أطوار، هي: **طور اليقظة**، وطور **النوم**، وطور **النبوّة**، وطور **الموت**. والطوران الأولان مشتركان بين جميع النفوس البشرية؛ أمّا الطور الثالث فهو خاصّ ببعض النفوس المصطفاة، أمّا الطور الرابع فهو مشترك بين جميع الموتى من كلّ صنف.[1] ويرى ابن خلدون أنّ الاتصال بعالم الغيب لا بدّ فيه من غيبة النفس الناطقة عن الحسّ، سواء أكان ذلك بالفطرة أم بالنوم أم بالموت الحقيقي أو الكسبي، وسواء كانت تلك الغيبة غيبة كاملة أم غيبة ناقصة، المهمّ أن يكون هناك غيبة عن الحسّ بأي نوع كانت وإلا لم يحصل لها اتصال ولا معرفة بالغيب.[2] لهذا نجده يتصدّى لمن يزعم بلوغ الغيب من دون غيبة عن الحسّ، "وقد يزعم بعض الناس أنّ هنا مدارك للغيب، من دون غيبة عن الحسّ."[3] هذه على العموم أصناف العارفين وأطوار معارفهم، وسوف تزداد إيضاحا من خلال الحديث عن المعرفة الحسيّة، والمعرفة الغيبيّة .

2.3.4. **المعرفة الحسيّة**، يرى ابن خلدون أنّ المعرفة الحسّية هي معرفة أساسيّة وضروريّة لا يتمّ وجود الإنسان الخليفة إلاّ بها؛ إذ بها يتمكّن من حفظ حياته، وتنمية قدراته، وتحقيق إنسانيته، وإصلاح دنياه التي هي مطيّة آخرته. ونظرا إلى أهميّتها وخطورتها فقد جعل الله مدارك تحصيلها واضحة جلية؛ "فأما مداركه في الطور الأول فواضحة جلية. قال الله تعالى:﴿ وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ ﴾ [النحل: 78]. فبهذه المدارك يستولي على ملكات المعارف ويستكمل حقيقة إنسانية ويوفي حق العبادة المفضية به إلى النجاة."[4] كما جعل الطبيعة مصدر هذه المعرفة مطّردة القوانين وتحت سيطرة الإنسان وفي متناول قدرته؛ "وإنما يحيط علما في الغالب بالأسباب التي هي طبيعة ظاهرة، وتقع في مداركها على نظام وترتيب، لأنّ الطبيعة محصورة للنفس

(1) المصدر السابق، ص378-379.

(2) المصدر نفسه، ص82-87.

(3) نفسه، ص89.

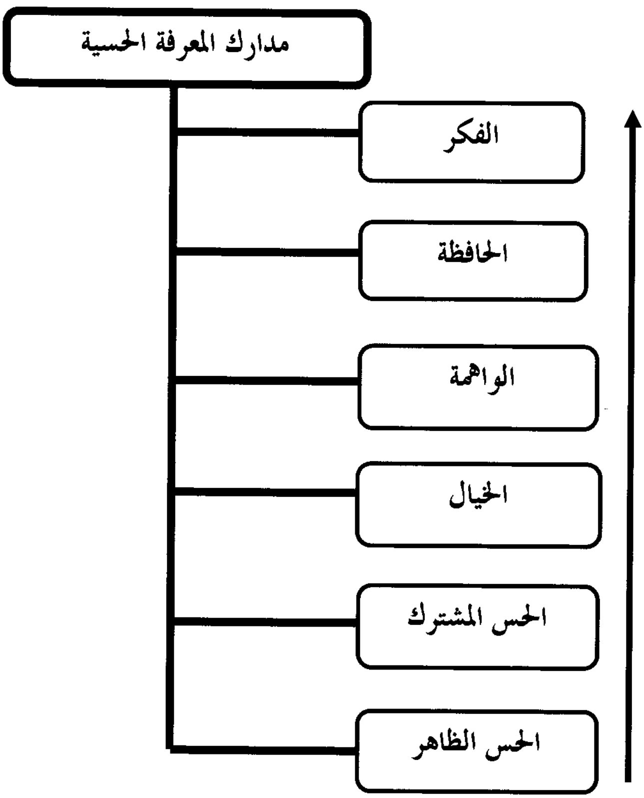
(4) نفسه، ص379.

وتحت طورها." [1] وهي مشتركة بين جميع البشر لا فضل فيها لأحد على أحد إلاّ بالسعي والكسب؛ إذ هي نطاق إدراكهم "البشري الجسماني. وإليه تنتهي مدارك العلماء وفيه ترسخ أقدامهم." [2] هذه هي المعرفة الحسيّة عند ابن خلدون، وسنحاول الآن التعرّف على مداركها وكيفيّة حصولها.

1.2.3.4. **مدارك المعرفة الحسيّة**: يمكن تلخيص مدارك المعرفة الحسيّة عند ابن خلدون في الشكل الرقم (2.4).

الشكل الرقم (2.4)

رسم مدارك المعرفة الحسيّة



(1) نفسه، ص363.

(2) نفسه، ص78.

فهذه إجمالا مدارك المعرفة الحسّية، فهي كما في الشكل أعلاه، تبدأ من أسفل الهرم بالحسّ الظاهر، ثم ترتقي صعودا منه إلى الحسّ المشترك، ثمّ إلى الخيال، ثمّ منه إلى الواهمة، ثم إلى الحافظة، ثم إلى الفكر.

2.2.3.4. **كيفيّة حصول المعرفة الحسيّة**: والآن نأتي إلى شرح هذه المدارك وكيفيّة تفاعلها فيما بينها في إنتاج المعرفة من خلال ما ذكره ابن خلدون من نصوص.

أولا: **الحسّ الظاهر**، ويعني به الحواس الخمس، هي: السمع، والبصر، واللمس، والشم، والذوق؛ فهي منافذ الإنسان على الوجود من حوله، بل وكلّ غيره من الحيوانات تشترك معه فيها، وإنّما الذي ميّزه عنها هو قدرته على التجريد والتحليل والتركيب لما يرد عليه من صور هذا الوجود. "الأصل في الإدراك إنما هو المحسوسات بالحواس الخمس. وجميع الحيوانات مشتركة في هذا الإدراك من الناطق وغيره؛ وإنما يتميّز الإنسان عنها بإدراك الكليّات وهي مجرّدة من المحسوسات."[(1)]

وبما أنّ الحواس هي منافذ الإنسان على الوجود؛ فإنّ التصوّر الفعلي للوجود لدى الإنسان يتسع ويكمل بكمالها ويضيق وينقص بنقصانها. "واعلم أنّ الوجود عند كلّ مُدرِك في بادىء رأيه أنّه منحصر في مداركه لا يعدوها، والأمر في نفسه بخلاف ذلك، والحقّ من ورائه. ألا ترى الأصمّ كيف ينحصر الوجود عنده في المحسوسات الأربع والمعقولات، ويسقط من الوجود عنده صنف المسموعات. وكذلك الأعمى أيضا يسقط من الوجود عنده صنف المرئيّات."[(2)]

وعلى الرغم من امتداح ابن خلدون لهذا الحسّ الظاهر، وعدّه طريق المعرفة الأوّل الذي بدونه تصبح مهمّة الاستخلاف نفسها لا معنى لها وتكليف بما لايطاق؛ فإنّنا نجده في سياق آخر يلمّح إلى ضعفه وإمكانية خداعه ونقله صورا غير واقعيّة

(1) نفسه، ص401.
(2) نفسه، ص364.

عن الوجود مثلما هو حال المسحورين مع ساحرهم؛ حيث يعمد هذا الأخير إلى قواهم المتخيّلة؛ "فيتصرّف فيها بنوع من التصرّف ويلقي فيها أنواعا من الخيالات والمحاكاة وصورا مما يقصده من ذلك، ثم ينزلها إلى الحسّ من الرائين بقوّة نفسه المؤثّرة فيه، فينظرها الرّاؤون كأنها في الخارج، وليس هناك شيء من ذلك."(1)

وابن خلدون بهذا الرأي يكون قد أدخلنا في دائرة يصعب الخروج منها؛ إذ ما دامت الحواسّ التي هي منافذنا على هذا الوجود بهذه الدرجة من البساطة والضعف، فإلى أي مدى يمكن لنا الاعتماد عليها في بناء معارفنا؟ وهذا المدخل طالما استغلّه المشكّكة للطعن في المعرفة ونفي إمكانية وقوعها.(2) ونحن لا نريد أن ندخل في تفصيلات هذا الاتجاه الفلسفي الذي ليس من مهمّتنا بيانه، وإنّما ما يهمّنا هو كيف أمكن لابن خلدون الجمع بين مدحه لهذا الحس الذي عدّه المنفذ الوحيد الذي بدونه يستحيل إدراك الوجود، وبين القول بإمكانية خداعه؟ مما يعني جدليا أنّ بعض معارفنا إن لم نقل كلّها هي معارف غير صادقة بل هي مجرّد وهم، ويمكن القول عندئذٍ "بأنّ كلّ تجاربنا هي نتيجة لتأثيرات بعض الأرواح الشرّيرة."(3) بل يمكن أن نتساءل حول مدى وعي ابن خلدون نفسه بهذا التناقض من عدمه.

لا شك عندي في وعي ابن خلدون بهذه القضيّة ولا أدلّ على ذلك من ردّه على العدميين الذين ينفون وجود عالم حقيقي خارج أذهاننا وقد أوردنا ردّه عليهم في أوّل هذا الفصل عند الحديث على إمكانية المعرفة، فلا حاجة لإعادته هنا. ويكفي أن نضيف بعض الإشارات التي توضح موقفه من هذا الاعتراض المحتمل، وذلك بوضعها في الصياغات التبريرية الآتية:

أ. لو قيل له إنّ قولك بإمكانية تصرّف الساحر في بصر المسحور وجعله يرى صور أشياء لا حقيقة لها في الخارج، هو اعتراف بدخول الوهم إلى معارفنا وعدم

---

(1) نفسه، ص408.

(2) Ralph Baergen, *Contemporary Epistemology*, USA: Harcourt Brace College Publishers, 1995, pp.131-142.

(3) Chisholm. *Theory of Knowledge*, p.2.

واقعيتها. وإلا ما الضامن أنّ ما تدّعيه بأنّه صور حقيقيّة للواقع ليس إلاّ مجرّد وهم لا مقابل له في الواقع.

فيجيب ابن خلدون بأنّه لو لم يكن للحواس صور حقيقيّة سابقة عن الواقع[1] لما استطاع الساحر أن يُرِيَ المسحور ما أمكن أن يريه من صور؛ إذ هي كلّها صور مخزونة في الخيال استطاع الساحر بقوّة تأثيره النفسيّة إعادتها إلى نظر المسحور، وحاله هنا مثل حال النائم الذي لا يمكن أن يصوّر له خياله في منامه شيئا إلاّ وفق ما قد رآه في يقظته، أي اعتماد خياله على المخزون السابق للصور الواقعيّة "واعلم أيضا أنّ الخيال إذا ألقى إليه الروح مدركه، فإنما يصوّره في القوالب المعتادة للحسّ، وما لم يكن الحسّ أدركه قطّ من القوالب فلا يصوّر فيه شيئا."[2]

ب. كذلك يمكن دفع هذا الاعتراض بأنّ علمنا بعدم واقعيّة ما يراه المسحور من الصور هو دليل على وعينا بواقعيّة ما عداها من الصّور، وهو دليل على قدرتنا على التميز بين الحالتين والحكم عليهما. وفعل الساحر نفسه ووعيه بما يفعل هو دليل كذلك على التمايز بين الحالتين، وإلاّ لو لم يكن كذلك لما عدّ هو نفسه ساحرا لاشتباه الحالتين عندئذ.

ج. ومما يؤكّد وعي ابن خلدون بهذه القضيّة وإجابته لها إجابة علميّة ما ذكره في الفصل الحادي والعشرين من الباب السادس تحت عنوان "المناظرة من فروع الهندسة"[3] حيث بيّن فيه قيمة الهندسة كعلم طبيعي ودوره في تمحيص المعرفة واختبارها وعصمة الفكر من الزلل وتمكينه من اختبار ما يورده إليه البصر من صور قد يشوب بعضها الغلط والتحريف، حيث يقول تحت هذا العنوان: "وهو علم يتبيّن به أسباب الغلط البصريّ، بمعرفة كيفيّة وقوعها، بناء على أنّ إدراك البصر يكون بمخروط شعاعيّ، رأسه نقط الباصر وقاعدته المرئيّ. ثم يقع الغلط كثيرا في رؤية القريب كبيرا والبعيد صغيرا. وكذا رؤية الأشباح الصغيرة تحت الماء وراء الأجسام

---

(1) Ibid,, p.3. Ralph. *Contemporary Epistemology,* p.143.

(2) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص391.

(3) المصدر السابق، ص399.

الشفّافة كبيرة ورؤية النازلة من المطر خطّا مستقيما، والسلقة دائرة وأمثال ذلك. فيتبيّن في هذا العلم أسباب ذلك وكيفيّاته بالبراهين الهندسيّة، ويتبيّن به أيضا اختلاف المنظر في القمر، باختلاف العروض الذي ينبني عليه معرفة رؤية الأهلّة وحصول الكسوفات وكثير من أمثال هذا."[1]

أمّا مهمّة قوى الحس الظاهر فهي التقاط الصور فردا فردا ثم رفعها إلى الحسّ المشترك، "فقوى الحسّ الظاهر بآلاته في البصر والسمع وسائرها ترتقي إلى الباطن، وأوّله الحسّ المشترك."[2]

ثانيا: **الحسّ المشترك**، وهو أوّل الحسّ الباطن، "وهو قوّة تدرك المحسوسات مُبصرَة ومسموعة وملموسة وغيرها في حالة واحدة؛ وبذلك فارقت قوّة **الحسّ** الظاهر؛ لأنّ المحسوسات لا تزدحم عليها في الوقت الواحد. ثم يؤديه **الحس** المشترك إلى الخيال."[3]

ثالثا: **الخيال**، "وهي قوّة تمثّل الشيء المحسوس في النفس كما هو مجرّد عن الموادّ الخارجة فقط."[4] أمّا مهمّة هذه القوّة الإدراكيّة فيمكن نعتها بالمهمّة التحويليّة المزدوجة؛ ففي حالة اليقظة تحوّل الرموز الواردة إليها من **الحس** المشترك إلى صور مطابقة لأصلها الخارجي مجرّدة من عناصرها المادّية بما يتلاءم والعالم الباطني التجريدي، "ثمّ يرتقي الخيال إلى الواهمة والحافظة." [5] أمّا في حالة النوم فتحوّل الرموز الواردة إليها من النفس إلى صور مناسبة للحس الظاهر، يقول ابن خلدون عند حديثه عن الرؤيا: "الخيال يأخذ تلك الصور المدركة فيمثّلها بالحقيقة أو المحاكاة في القوالب المعهودة."[6]

---

(1) المصدر نفسه، ص399.

(2) ان خلدون، **المقدمة**، تحقيق: وافي، ج1، ص407.

(3) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص78.

(4) المصدر السابق، ص78.

(5) المصدر نفسه، ص78.

(6) نفسه، ص83، 390.

ويتقاسم الخيال مع الحس المشترك الجزء الأوّل من الدماغ، "وآلة هاتين القوّتين في تصريفهما البطن الأول من الدماغ: مقدّمه للأولى ومؤخره للثانية."(1)

رابعا: **الواهمة**، وهي قوّة لإدراك المعاني الجزئيّة "المتعلّقة بالشخصيّات كعداوة زيد وصداقة عمرو ورحمة الأب وافتراس الذئب." (2)

خامسا: **الحافظة**، أمّا الحافظة فهي قوّة مهمّتها حفظ "المدركات كلّها متخيّلة وغير متخيّلة؛ وهي كالخزانة تحفظها لوقت الحاجة إليها."(3)

وتتقاسم الواهمة والحافظة الجزء الأخير من الدماغ، "وآلة هاتين القوّتين في تصريفهما البطن المؤخّر من الدّماغ: أوله للأولى، ومؤخّره للأخرى. ثم ترتقي جميعها إلى قوّة الفكر."(4)

سادسا: **الفكر**، الفكر الإنسانيّ هو قوّة "طبيعة مخصوصة، فطرها الله كما فطر سائر مبتدعاته."(5) وهو "القوة التي يقع بها حركة الرؤية والتوجه نحو التعقّل."(6) وهو نتيجة "لوجدان حركة للنفس في البطن الأوسط من الدّماغ."(7) وهو كما سبق في فصل الاستخلاف الأداة "التي تميّز بها البشر من بين سائر الحيوانات."(8) وقد تمركزت هذه القوّة الإدراكيّة في "البطن الأوسط من الدماغ." (9) أي بين بطنه الأول؛ موقع التجميع (الحس المشترك) والتحويل (الخيال)، وبين بطنه المؤخّر؛

(1) ابن خلدون ، **المقدمة**، تحقيق: وافي، ج1، ص407. في النسخة المعتمدة جاء بلفظ "مقدمة للأولى ومؤخرة للثانية" بالتاء المربوطة بدل هاء الضمير وهو خطأ مخالف لسياق الكلام لفظا ومعنى.

(2) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص78.

(3) المصدر السابق، ص78.

(4) المصدر نفسه، ص78.

(5) نفسه، ص459.

(6) نفسه، ص78.

(7) نفسه، ص459.

(8) نفسه، ص459.

(9) نفسه، ص78.

موقع التمييز (الواهمة) والتخزين (الحافظة).

أ. أقسام الفكر، قسّم ابن خلدون الفكر، تماشيا مع مبدئه في ترتيب الكائنات واستحالتها، تقسيما هرميّا حسب مراحل تطوّره الوظيفيّة إلى ثلاثة أقسام: وهي العقل التمييزي، والعقل التجريبي والعقل النظري "العقل التجريبي، وهو يحصل بعد العقل التمييزيّ الذي تقع به الأفعال كما بيّناه. وبعد هذين مرتبة العقل النظريّ الذي تكفّل بتفسيره أهل العلوم."[1]

فأمّا **العقل التمييزي** فهو القسم المشترك بين جميع البشر به يوقعون أفعالهم "الإنسان من جنس الحيوانات، وأن الله تعالى ميّزه عنها بالفكر الذي جعل له، يوقع به أفعاله على انتظام وهو العقل التمييزيّ."[2] وهو الدرجة الدنيا من الفكر التي بها ينال المعاش ويناط التكليف، وبعدمها يعدم التكليف والحساب. فالفكر عنده في هذه المرتبة هو "علوم ضرورية للإنسان يشتدّ بها نظره ويعرف أحوال معاشه واستقامة منزله. وكأنه إذا ميّز أحوال معاشه واستقامة منزله لم يبق له عذر في قبول التكاليف لإصلاح معاده. وليس من فقد هذه الصفة بفاقد لنفسه ولا ذاهل عن حقيقته؛ فيكون موجود الحقيقة معدوم العقل التكليفي الذي هو معرفة المعاش."[3] فالمعارف المصاحبة لهذه الدرجة هي معارف أوّليّة ضروريّة.

وأمّا **العقل التجريبي** فهو مرتبة للفكر فوق مرتبة العقل التمييزي. وهو على حدّ تعبيره الأمر الذي "يقتنص به العلم بالآراء والمصالح والمفاسد عليه، وهو **العقل** التجريبيّ."[4] فالمعارف الحاصلة في هذا القسم هي معارف "لا تبعد عن الحسّ كلّ البعد ولا يتعمّق فيها الناظر؛ بل كلّها تدرك بالتجربة وبها يستفاد، لأنّها معان جزئية تتعلّق بالمحسوسات وصدقها وكذبها، يظهر قريبا في الواقع؛ فيستفيد

---

(1) نفسه، ص372.

(2) نفسه، ص374.

(3) نفسه، ص89.

(4) نفسه، ص374.

طالبها حصول العلم بها من ذلك."[1] وهذه المعارف خاضعة لنوع البيئة ومدى تفاعل الفرد معها، "ويستفيد كلّ واحد من البشر القدر الذي يسّر له منها مقتنصا له بالتجربة بين الواقع في معاملة أبناء جنسه."[2]

وأمّا **العقل النظري**، فهو مرتبة متقدّمة للفكر. وعلامة هذا النوع من الفكر عنده هي "تصوّر الموجودات غائبا وشاهدا، على ما هي عليه، وهو **العقل النظريّ**."[3] وهذا النوع من الفكر هو ما تنتهي إليه "مدارك العلماء وفيه ترسخ أقدامهم."[4]

ب. كيفيّة إنتاج الفكر للمعرفة، أمّا طريقة إنتاج الفكر للمعرفة فإنها تتمّ من خلال تصرّفه في ما يرد إليه من المعاني وذلك عبر ثلاثة مستويات:

فأما **المستوى الأول** فهو ما يمكن أن نطلق عليه بالعمليّة الاستقرائيّة الأوّليّة لاكتشاف النظام الطبيعي للأشياء أي أنّ هذه العمليّة هي عمليّة رصد وتحليل بغية اكتشاف العلل الأوّلية للأشياء وأسبابها وشروطها تمهيدا لمعرفة قوانينها الكليّة، وهذا ما يمكن أن يفهم من العبارة الآتية لابن خلدون عند وصفه لحركة الفكر؛ حيث يقول: "وذلك الفكر يدرك الترتيب بين الحوادث بالطّبع أو بالوضع؛ فإذا قصد إيجاد شيء من الأشياء، فلأجل الترتيب بين الحوادث لا بدّ من التفطّن بسببه أو علّته أو شرطه، وهي على الجملة مبادئه؛ إذ لا يوجد إلاّ ثانيا عنها ولا يمكن إيقاع المتقدّم متأخّرا ولا المتأخّر متقدّما. وذلك المبدأ قد يكون له مبدأ آخر من تلك المبادىء لا يوجد إلا متأخّرا عنه؛ وقد يرتقي ذلك أو ينتهي." [5]

وأما **المستوى الثاني** فهو عملية تركيبيّة، تبدأ حيث انتهت الأولى، "فإذا انتهى إلى آخر المبادىء في مرتبتين أو ثلاث أو أزيد، وشرع في العمل الذي يوجد به ذلك الشيء بدأ بالمبدأ الأخير الذي انتهى إليه الفكر؛ فكان أوّل عمله. ثم تابع ما

---

(1) نفسه، ص371.

(2) نفسه، ص371.

(3) نفسه، ص374.

(4) نفسه، ص78.

(5) نفسه، ص 370.

بعده إلى آخر المسبّبات التي كانت أوّل فكرته مثلا؛ لو فكّر في إيجاد سقف يكنّه انتقل بذهنه إلى الحائط الذي يدعمه، ثم إلى الأساس الذي يقف عليه الحائط فهو آخر الفكر ثم يبدأ في العمل بالأساس، ثم بالحائط، ثم بالسقف، وهو آخر العمل."[1]

فهذان المستويان هما فعلان مباشران للفكر وضروريان للحراك الإنساني في هذا الوجود؛ إذ "تارة يكون مبدأً للأفعال الإنسانيّة على نظام وترتيب."[2]

أما **المستوى الثالث** فيمثّل مرحلة الاستنباط والتعميم والتنبؤ، "وتارة يكون مبدءا ليعلم ما لم يكن حاصلا بأن يتوجّه إلى المطلوب. وقد يصوّر طرفيه ويروم نفيه أو إثباته، فيلوح له الوسط الذي يجمع بينهما، أسرع من لمح البصر إن كان واحدا. وينتقل إلى تحصيل وسط آخر إن كان متعدّدا، ويصير إلى الظفر بمطلوبه. هذا شأن هذه الطبيعة الفكريّة التي تميّز بها البشر من بين سائر الحوانات."[3]

وهذه المرحلة هي ما يمكن أن نسميّه مرحلة التقعيد، وهي تكون إمّا باكتشاف القوانين الحقيقيّة للظاهرة، أو بوضع أخرى تساعد في التعامل معها "وذلك الفكر يدرك الترتيب بين الحوادث بالطّبع أو بالوضع."[4] لأنّ الفعل الإنساني حسب رأي ابن خلدون متوقّف على إدراك نظام الأشياء وترتيبها "فلا يتمّ فعل الإنسان في الخارج إلاّ بالفكر في هذه المرتبات لتوقف بعضها على بعض. ثم يشرع في فعلها."[5] فإذا حصل له معرفة نظام الموجودات استطاع تسخيرها في طاعته والاستفادة منها في حفظ حياته وتحقيق معنى الاستخلاف الذي من أجله وُجِد، "ولما كانت الحواسّ المعتبرة في عالم الكائنات هي المنتظمة؛ وغير المنتظمة إنّما هي تبع لها، اندرجت حينئذ أفعال الحيوانات فيها؛ فكانت مسخّرة للبشر. واستولت

---

(1) نفسه، ص 370.

(2) نفسه، ص459.

(3) نفسه، ص459.

(4) نفسه، ص 370.

(5) نفسه، ص 370.

أفعال البشر على عالم الحوادث، بما فيه؛ فكان كلّه في طاعته وتسخّره. وهذا معنى الاستخلاف المشار إليه في قوله تعالى: (إنّي جاعل في الأرض خليفة) فهذا الفكر هو الخاصّة البشريّة التي تميّز بها البشر عن غيره من الحيوان."[1]

3.3.4. **المعرفة الغيبيّة**: يقسم ابن خلدون **المعرفة الغيبيّة** حسب نوع الغيبة عن الحس إلى ثلاثة أقسام: ما يحصل بالفطرة، وما يحصل بالنوم، وما يحصل بالموت.

1.3.3.4. **ما يحصل** بالفطرة: يقول ابن خلدون: "ثمّ إنا نجد في النوع الإنسانيّ أشخاصا يخبرون بالكائنات قبل وقوعها، بطبيعة فيهم يتميّز بها صنفهم عن سائر الناس، ولا يرجعون في ذلك إلى صناعة."[2] ودليل ابن خلدون في حصول هذه المعارف -زيادة على ما ذكره من مبدأ ترتيب الكائنات وقدرة النفس البشريّة على معرفة ما وراء عالم الحس من خلال مبدأ الاستحالة والترقي "للانسلاخ من البشريّة إلى الروحانيّة"[3]- هو الواقع. فهو وفق منهجه الواقعي يرى أنّ هذه المعارف "كلّها موجودة في عالم الإنسان لا يسع أحدا جحدها ولا إنكارها."[4] وهو يرى أنّ الاطلاع على الغيب لا بدّ فيه من الغيبة عن الحسّ، "وقد يزعم بعض الناس أنّ هناك مدارك للغيب، من دون غيبة عن الحسّ."[5] والنفوس التي يحصل لها هذا الانسلاخ والغيبة عن الحسّ فعلا هي نوعان: ما يحصل له هذا الانسلاخ كاملا من غير اكتساب ولا استعانة ومنها من يحصل لها هذا الانسلاخ ناقصا.

أولا: النفوس التي يحصل لها الانسلاخ كاملا، والنفوس التي يحصل لها هذا الانسلاخ الكامل منحصرة في الصنف الثالث الذي سبق ذكره وهم الأنبياء عليهم السلام، يقول ابن خلدون واصفا هذا الصنف وكيفية حصول معارفه: "وصنف مفطور على الانسلاخ من البشريّة جملة جسمانيّها وروحانيّتها إلى الملائكة من

---

(1) نفسه، ص 370.

(2) نفسه، ص84.

(3) نفسه، ص80.

(4) نفسه، ص84.

(5) نفسه، ص89.

الأفق الأعلى، ليصير في لمحة من اللّمحات ملكا بالفعل، ويحصل له شهود الملأ الأعلى في أفقهم وسماع الكلام النفسانيّ والخطاب الإلهي في تلك اللمحة."[1]

وبوضع هذا النص في سياق مفهوم الاستخلاف يتبين منه المسلمات الآتية، وهي:

أ. أنّ هذا الصنف مفطور على الاستحالة الكاملة من البشريّة حسيّها وروحيّها إلى الملائكيّة؛ أي أنّ هذا الصنف يحصل على كماله في لمحة من اللمحات لا بكسبه، بل بالاختيار الإلهي ليبلّغ المعارف التي لا سبيل للإنسان الخليفة الوصول إليها إلاّ عن طريق هذه النفوس المصطفاة. "اعلم أنّ الله اصطفى من البشر أشخاصا فضّلهم بخطابه، وفطرهم على معرفته، وجعلهم وسائل بينه وبين عباده، يعرّفونهم بمصالحهم...وكان في ما يلقيه إليهم من المعارف ويظهره على ألسنتهم من الخوارق والأخبار الكائنات المغيّبة عن البشر التي لا سبيل إلى معرفتها إلا من الله بواسطتهم، ولا يعلمونها إلاّ بتعليم الله إيّاهم."[2]

ب. أنّ إمكانية هذه المعارف متضمّنة في مبادىء ثلاثة:

فأمّا **الإمكان الأول** فيكمن في مبدأ طلب الكمال؛ فإنّ النفس كما تقدّم في فصل الاستخلاف قد أخرجت إلى هذا الوجود ناقصة وسُخِّر لها هذا الوجود وأُعطيت الاستخلاف عليه لتستكمل به ذاتها، فهي بطبعها توّاقة للبحث عن كمالها، و"متحرّكة دائما ومتوجّهة نحو ذلك."[3] فهذا هو الإمكان الأوّل في كون النفس بطبعها توّاقة لجبر ضعفها وإكمال نقصها.

وأمّا **الإمكان الثاني** فيكمن في المبدأ الوجودي في الاستحالة والترقي الذي ينطبق على جميع الكائنات بما فيها النفس الإنسانية التي "هي متّصلة بالبدن من أسفل منها ومكتسبة به المدارك الحسّيّة التي تستعدّ بها للحصول على التعقّل بالفعل؛ ومتصلة من جهة الأعلى منها بأفق الملائكة ومكتسبة به المدارك العلميّة

---

(1) نفسه، ص79.

(2) نفسه، ص73.

(3) نفسه، ص78.

والغيبيّة."[1] فوجب وفق هذا المبدأ القبول بإمكانية "أن يكون للنفس استعداد للانسلاخ من البشرية إلى الملكية لتصير بالفعل من جنس الملائكة وقتا من الأوقات في لمحة من اللمحات."[2] ولا أدلّ على ذلك من وقوع هذه المعرفة لجميع البشر عن طريق الرؤيا؛ إذ "كلّ واحد من الأناسيّ رأى في نومه ما صدر له في يقظته مرارا غير واحدة، وحصل له على القطع أنّ النّفس مدركة للغيب في النوم ولا بدّ . وإذا جاز ذلك في عالم النوم فلا يمتنع في غيره من الأحوال؛ لأنّ الذات المدركة واحدة، وخواصّها عامّة في كلّ حال."[3]

وأمّا **الإمكان الثالث** فيكمن في الاقتضاء الاستخلافي، فمهمّة الاستخلاف التي خُصَّ بها الإنسان من بين سائر المخلوقات تقتضي أن يكون هذا الَخليفة على دراية بالمستلزمات الطبيعيّة والوضعيّة[4] لهذه المهمّة . غير أنّه إن كان بمقدوره اكتشاف نواميس الكون وقوانينه الطبيعيّة بفكره بمقتضى مبدأ التسخير، فإنّه غير قادر على معرفة ما يريده منه مُستَخلِفه من التكاليف والشرعيات الوضعيّة لأنها من عالم فوق عالمه ولا سبيل للعقل إلى الوصول إليها إلاّ عن طريق "الخبر عن الواضع الشرعيّ."[5]

ج. أنّ إمكانية صدق هذه المعارف كائنة من جهتين اثنتين؛ من جهة المعرفة نفسها، ومن جهة العارف.

فأمّا **صدقها من جهة نفسها** فإنّ في مطابقة هذه المعارف الغيبيّة للواقع هو خير دليل على صدقها. ومن علامات صدقها الذاتي كذلك، تضمنها معاني الخير والعبادة والصدق والعفاف؛ فإنّ العارف من هذا الصنف تجد معارفه كلّها تدور

---

(1) نفسه، ص78.

(2) نفسه، ص77.

(3) نفسه، ص84.

(4) نفسه، ص345.

(5) نفسه، ص345.

حول هذه المعاني النبيلة كالدعوة "إلى الدين والعبادة من الصلاة والعفاف."[1] فهي معارف خالصة من الأغراض الشخصية عامّة النفع لكلّ بني الإنسان، متناسقة في ما بينها على نهج واحد، "وسنن معهود منهم لا يتبدّل فيهم كأنّه جبلّة فطرهم الله عليها. "[2]

وأمّا **صدقها من جهة العارف** فيمكن تلخيصه في العلامات التالية: أولا: اشتهار العارف قبل حصول معارفه بخلق الخير والزكاء ومجانبة المذموم من الأفعال، "ومن علاماتهم أيضا أنّه يوجد لهم قبل الوحي خلق الخير والزكاء ومجانبة المذمومات والرجس أجمع. وهذا معنى العصمة. وكأنه مفطور على التنزّه عن المذمومات والمنافرة لها؛ وكأنها منافية لجبلّته."[3] ثانيا: إتيانهم بأفعال خارقة للعادة "يعجز البشر عن مثلها فسمّيت بذلك معجزة، وليست من جنس مقدور العباد، وإنّما تقع في غير محلّ قدرتهم...وليس للنبي فيها عند سائر المتكلمين إلاّ التحدّي بها بإذن الله؛ وهو أن يستدلّ بها النبي صلى الله عليه وسلّم قبل وقوعها على صدقه في مدّعاه. فإذا وقعت تنزلت منزلة القول الصريح من الله بأنّه صادق، وتكون دلالتها حينئذ على الصدق قطعيّة."[4]

د. أمّا كيفيّة حصول هذه المعارف فإنّها تحصل من خلال المراحل الآتية:

المرحلة الأولى تبدأ بالانسلاخ من البشرية إلى الملكية انسلاخا حقيقيّا، "من غير اكتساب ولا استعانة بشيء من المدارك ولا من التصوّرات، ولا من الأفعال البدنيّة كلاما أو حركة ولا بأمر من الأمور، إنما هو انسلاخ من البشرية إلى الملكية بالفطرة في لحظة أقرب من لمح البصر."[5]

المرحلة الثانية تكون إمّا بأن يسمع النبيّ "دويّا كأنّه رمز من الكلام يأخذ منه

---

(1) نفسه، ص74.

(2) نفسه، ص373.

(3) نفسه، ص73.

(4) نفسه، ص74.

(5) نفسه، ص80.

المعنى الذي أُلقِيَ إليه، فلا ينقضي الدّويّ إلاّ وقد وعاه وفهمه."[1] رموز من الكلام تأتي في شكل دوي هائل، وحال انقضائها مباشرة يعي منها النبيّ ويفهم ما احتوته من المعاني؛ وإمّا بأن يأتيه الملك في شكل رجل فيكلّمه فيتلقّى ما يقوله ويعيه وكلّ ذلك في لحظة أقلّ من لمح البصر، "وتارة يأتيه الملك -الذي يلقي إليه- رجلا فيكلّمه ويعي ما يقوله. والتلقّي من الملك، والرجوع إلى المدارك البشريّة، وفهمه ما أُلقِي عليه كلّه كأنّه في لحظة واحدة بل أقرب من لمح البصر، لأنّه ليس في زمان، بل كلّها تقع جميعا فيظهر كأنها سريعة، ولذلك سمّيت وحيا؛ لأنّ الوحي في اللغة الإسراع."[2]

وقد استدلّ ابن خلدون في وصفه لهاتين الحالتين بالحديث الشريف عن "النبي صلى الله عليه وسلّم لماّ سأله الحارث بن هشام، وقال كيف يأتيك الوحي؟ فقال: أحيانا يأتيني مثل صلصلة الجرس وهو أشدّه عليّ فيفصم عنّي وقد وعيت ما قال؛ وأحيانا يتمثّل لي الملك رجلا فيكلّمني فأعي ما يقول.[3]"[4]

ويرى ابن خلدون أنّ الحالة الأولى هي أشدّ من الحالة الثانية؛ لأنّها أوّل ما يقع من الوحي فيكون النبي غير معتاد لذلك فلا يعيها من مداركه إلاّ مدرك السمع؛ أما الحالة الثانية فهي سهلة بسبب تكرر الوحي وتعوّد النبيّ عليه، لهذا سهل عليه فيها استحضار جميع مداركه وخاصّة الأوضح منها وهو البصر؛ "وإنما كانت الأولى أشدّ لأنها مبدأ الخروج في ذلك الاتّصال من القوّة إلى الفعل فيعسر بعض العسر ولذلك لماّ عاج فيها على المدارك البشريّة اختصّت بالسمع وصعب ما سواه. وعندما يتكرّر الوحي ويكثر التلقّي يسهل ذلك الاتصال، فعندما يعرج إلى المدارك البشريّة يأتي على جميعها وخصوصا الأوضح منها وهو إدراك البصر."[5]

---

(1) نفسه، ص79.

(2) نفسه، ص79.

(3) العسقلاني، فتح الباري بشرح صحيح البخاري، ج1، كتاب بدء الوحي، حديث، 2، ص25-26.

(4) ابن خلدون، المقدّمة، ص79.

(5) المصدر السابق، ص79.

المرحلة الثالثة هي وصول هذه المعرفة إلى عالم الأرض وتحوّلها إلى شيء قابل للفهم والتبليغ. "وعاجوا به على المدارك البشريّة منزّلا في قواها لحكمة التبليغ للعباد."[(1)]

ثانيا: النفوس التي يحصل لها الانسلاخ ناقصا، والنفوس التي يحصل لها هذا النوع من الانسلاخ هي نفوس مجبولة على النقص بأصل خلقتها، وإدراكها منصبّ على الجزئيّات دون الكليّات، وهذا ما عبّر عنه ابن خلدون بقوله: "ولكون هذه النفوس مفطورة على النقص والقصور عن الكمال كان إدراكها في الجزئيات أكثر من الكليّات."[(2)] ويسمّى هذا النوع من الانسلاخ كهانة؛ لأنّ أصحابها تتحرّك قوّتهم "العقليّة حركتها الفكريّة بالإرادة عندما يبعثها النزوع لذلك وهي ناقصة عنه بالجبلّة، فيكون لها بالجبلّة عندما يعوّقها العجز عن ذلك تشبّث بأمور جزئيّة محسوسة أو متخيّلة، كالأجسام الشفّافة وعظام الحيوانات وسجع الكلام وما سنح من طير أو حيوان، فيستديم ذلك الإحساس أو التخيّل مستعينا به في ذلك الانسلاخ الذي يقصده ويكون كالمشيّع له. وهذه القوّة التي فيهم مبدأ لذلك الإدراك هي الكهانة."[(3)] والكهّان أصناف كثر منهم "الناظرون في الأجسام الشّفافة من المرايا وطساس المياه وقلوب الحيوان وأكبادها وعظامها، وأهل الطَّرْق بالحصى والنوى، فكلّهم من قبل الكهّان."[(4)]

أمّا كيفيّة حصول معارفهم واطلاعهم على هذا الغيب فيكون بطرق منها:

أ. إمّا عن طريق السجع الذي هو أرفع أنواع الكهانة، حيث يشتغل بالكلام الذي فيه سجع ويكثر من ترداده حتى يغيب عن حسّه ويحصل على بعض الاتصال "وأرفع أحوال هذا الصنف أن يستعين بالكلام الذي فيه السجع والموازنة ليشتغل به عن الحواسّ ويقوى بعض الشيء على ذلك الاتّصال الناقص، فيهجس في قلبه عن

---

(1) المصدر نفسه، ص79.

(2) نفسه، ص80-81.

(3) نفسه، ص80.

(4) نفسه، ص85.

تلك الحركة. والذي يشيّعها من ذلك الأجنبي، ما يقذفه على لسانه؛ فربّما صدق ووافق الحقّ، وربّما كذب."[1] والسبب في كون الكهانة حالة السجع هي أرفع مراتب الكهانة؛ "لأنّ معنى السجع أخفّ من سائر المغيّبات من المرئيّات والمسموعات. وتدلّ خفّة المعنى على قرب ذلك الاتّصال والإدراك، والبعد فيه عن العجز بعض الشيء."[2] ولكون صاحب هذه المرتبة كذلك "لا يحتاج في رفع حجاب الحسّ إلى كثير معاناة."[3]

والفرق بينها وبين معارف النبيّ، هي كون معارف النبيّ كلّها صادقة لا يعتريها الكذب أبدا؛ لأنّها حاصلة من اتصال "ذات النبيّ بالملأ الأعلى من غير متشيّع ولا استعانة بأجنبيّ."[4] أمّا معارف الكاهن فإنّها مختلط فيها الصّدق بالكذب لعجز صاحبها واحتياجه في بلوغها إلى "الاستعانة بالتصوّرات الأجنبيّة."[5] فأصبحت هذه التصوّرات "داخلة في إدراكه، والتبست بالإدراك الذي توجّه إليه، فصار مختلطا بها، وطرقه الكذب من هذه الجهة، فامتنع أن تكون نبوّة."[6]

وابن خلدون كما أنّه يرفض المنهج الذي يقوم على إنكار الظواهر التي لا تخضع لقوانين المعرفة الحسيّة؛ فإنّه كذلك في المقابل وتماشيا مع منهجه الواقعي يرفض المنهج الذي يحاول فهم مثل هذه الظواهر بعيدا عن سياقاتها الطبيعيّة وتفسيرها من خارج قوانينها الذاتيّة. فهو يرفض ما ذهب إليه بعض علماء الشريعة الذين ادعوا نهاية الكهانة وانقطاعها بمجيء النبوّة وكأنّ الكهانة وتشوف النفس إلى ما وراء الطبيعة وقدرة انسلاخها من بشريّتها ليس هو جبلّة جبلت عليها النفس البشريّة بمقتضى ترتيب الوجود ومهمّة الاستخلاف التي خلقت من أجلها. فزعمهم

---

(1) نفسه، ص81.

(2) نفسه، ص81.

(3) نفسه، ص85.

(4) نفسه، ص81.

(5) نفسه، ص81.

(6) نفسه، ص81.

"أنّ هذه الكهانة قد انقطعت منذ زمن النبوّة بما وقع من شأن رجم الشياطين بالشهب بين يدي البعثة"[1] أمر لا يقوم عليه "دليل؛ لأنّ علوم الكهّان كما تكون من الشياطين تكون من نفوسهم أيضا كما قرّرناه. وأيضا فالآية إنّما دلّت على منع الشياطين من نوع واحد من أخبار السماء وهو ما يتعلّق بخبر البعثة، ولم يمنعوا ممّا سوى ذلك. وأيضا فإنّما كان ذلك الانقطاع بين يدي النبوّة فقط، ولعلّها عادت بعد ذلك إلى ما كانت عليه، وهذا هو الظاهر."[2]

وهو يرفض كذلك ما ذهب إليه بعض الفلاسفة الذين ربطوا ظهور الكهانة بأوضاع فلكيّة وسلبوا النفس الإنسانيّة أي خصوصيّة وكأنّها ليست هي النفس التي اختارها الله لخلافته في أرضه وسخّر لها ما في السموات والأرض بما فيها الكواكب. فهم وفق مذهبهم قد ادّعوا أنّ الكهانة "إنما توجد بين يدي النبوّة، ثمّ تنقطع؛ وهكذا مع كلّ نبوّة وقعت، لأنّ وجود النبوّة لا بدّ له من وضع فلكيّ يقتضيه، وفي تمام ذلك الوضع تمام تلك النبوّة التي عليها، ونقص ذلك الوضع عن التمام يقتضي وجود طبيعة -من ذلك النوع الذي يقتضيه- ناقصة، وهو معنى الكاهن على ما قرّرناه. فقبل أن يتمّ ذلك الوضع الكامل يقع الوضع الناقص، ويقتضي وجود الكاهن إمّا واحدا أو متعدّدا. فإذا تمّ ذلك الوضع تمّ وجود النبيّ بكماله، وانقضت الأوضاع الدّالة على مثل تلك الطبيعة، فلا يوجد منها شيء بعد. وهذا بناء على أنّ الوضع الفلكيّ يقتضي بعض أثره؛ وهو غير مسلّم. فلعل الوضع إنّما يقتضي ذلك الأثر بهيئته الخاصّة، ولو نقص بعض أجزائها فلا يقتضي شيئا، لا أنّه يقتضي ذلك الأثر ناقصا كما قالوه."[3]

ب. وإما بتركيز البصر على المرئي من الأشياء حيث يعكف أصحاب هذه الطريقة على تركيز بصرهم على سطح مرآة أو في قلوب الحيوانات وأكبادها، أو في الماء والطساس وأمثالها، و"لا يزالون ينظرون في سطح المرآة إلى أن يغيب عن

(1) نفسه، ص81.
(2) نفسه، ص81.
(3) نفسه، ص81-82.

البصر، ويبدو فيما بينهم وبين سطح المرآة حجاب كأنّه غمام يتمثّل فيه صور هي مداركهم، فيشيرون إليهم بالمقصود لما يتوجّهون إلى معرفته من نفي أو إثبات، فيخبرون ذلك على نحو ما أدركوه...ومثل ذلك ما يعرض للناظرين في قلوب الحيوانات وأكبادها، وللناظرين في الماء والطساس وأمثال ذلك."[1]

ج. وإما عن طريق الزّجر وهذا النوع من الانسلاخ هو لبعض الناس ذوي المتخيلة القويّة، يحدث لهم عند رؤية طائر أو حيوان فإذا غاب عنهم، يركّزون فكرهم فيه حتى تخمد حواسّهم فيؤدّيهم "ذلك إلى إدراك ما، كما تفعله القوّة المتخيّلة في النوم وعند ركود الحواّس إذ تتوسّط بين المحسوس المرئي في يقظته وتجمعه مع ما عقلته فيكون عنها الرؤيا."[2]

ويرى ابن خلدون أنّ "إدراك هؤلاء كلّهم مشوب فيه الحقّ بالباطل؛ لأنّه لا يحصل لهم وإن فقدوا الحسّ إلاّ بعد الاستعانة بالتصوّرات الأجنبيّة كما قرّرناه. ومن ذلك يجيء الكذب في هذه المدارك."[3]

2.3.3.4. ما **يحصل** بالنوم: والغيب الذي يحصل بالنوم نوعان:

أوّلا: ما يحصل في أول النوم عند مفارقة اليقظة، وهو خاصّ ببعض الناس يصدر عنهم "عند مفارقة اليقظة والتباسه بالنوم من الكلام على الشيء الذي يتشوّف إليه، بما يعطيه غيب ذلك الأمر كما يريد. ولا يقع ذلك إلاّ في مبادىء النوم عند مفارقة اليقظة وذهاب الاختيار في الكلام؛ فيتكلّم كأنّه مجبور على النطق؛ وغايته أن يسمعه ويفهمه."[4]

ثانيا: ما يحصل بالرؤيا، والرؤيا هي "مطالعة النفس الناطقة في ذاتها الروحانيّة لمحة من صور الواقعات. فإنّها عندما تكون روحانية تكون صور الواقعات فيها

(1) نفسه، ص85-86.
(2) نفسه، ص86.
(3) نفسه، ص86.
(4) نفسه، ص87.

موجودة بالفعل كما هو شأن الذوات الروحانية كلّها."[1] وهي "مدرك من مدارك الغيب."[2] و"موجودة في صنف البشر على الإطلاق."[3] بل "هي خواصّ للنفس الإنسانيّة موجودة في البشر على العموم لا يخلو عنها أحد منهم، بل كلّ واحد من الأناسيّ رأى في نومه ما صدر له في يقظته مرارا غير واحدة، وحصل له على القطع أنّ النّفس مدركة للغيب في النوم ولا بدّ."[4]

أ. أمّا عن كيفيّة حصول هذه المعرفة الغيبية فهي عمليّة معقّدة تختلط فيها حواس الظاهر والباطن، ويتصل فيها عالم الحسّ بعالم الأرواح. ويمكن تلخيص هذه الكيفيّة في الخطوات الآتية: **أولا**، وسن الحواس الجسمانية وفشلها بما نالها من التعب والكلال "لمّا كانت الحواسّ الظاهرة جسمانيّة، كانت معرّضة للوسن والفشل بما يدركها من التعب والكلال."[5] **ثانيا**، طلبها للراحة والاستجمام "فخلق الله لها طلب الاستجمام."[6] **ثالثا**، استجابة الروح الحيواني لذلك بانخناسه من الحواس الظاهرة إلى الحواس الباطنة، ويعينها في ذلك انحسار الحرارة الغريزيّة إلى أعماق البدن بما يصيبه من البرد بالليل؛ "وإنما يكون ذلك بانخناس الروح الحيوانيّ من الحواسّ الظاهرة كلّها، ورجوعه إلى الحسّ الباطن. ويعين على ذلك ما يغشى البدن من برد الليل."[7] **رابعا**، تحرّر النفس من شواغل الحسّ وموانعه ورجوعها إلى الصورة التي في الحافظة "وخفّت النفس عن شواغل الحسّ وموانعه ورجعت إلى الصورة التي في الحافظة."[8] **خامسا**، تركيب وتحليل هذه الصورة وتمثّلها في صور خيالية معتادة "تمثّل منها بالتركيب والتحليل صور خياليّة، وأكثر ما تكون

---

(1) نفسه، ص82.
(2) نفسه، ص389.
(3) نفسه، ص389.
(4) نفسه، ص84.
(5) نفسه، ص83،390.
(6) نفسه، ص83.
(7) نفسه، ص83.
(8) نفسه، ص83،390.

معتادة، لأنها منتزعة من المدركات المتعاهدة قريبا."[1] سادسا، النفس تلتفت إلى ذاتها الروحانيّة فتدرك بإدراكها الروحانيّ الفطري وتقتبس ما تعلّق بها من صور الأشياء "وربما التفتت النفس لفتة إلى ذاتها الروحانيّة مع منازعتها القوى الباطنيّة، فتدرك بإدراكها الروحانيّ لأنها مفطورة عليه، وتقتبس من صور الأشياء التي صارت متعلّقة في ذاتها حينئذ."[2] سابعا، الخيال يأخذ تلك الصور فيظهرها إما على حقيقتها، وإما في أشكال أخرى معهودة "الخيال يأخذ تلك الصور المدركة فيمثّلها بالحقيقة أو المحاكاة في القوالب المعهودة."[3]

ب. أنواع الرؤيا ومصداقيّتها، الرؤيا كلّها صور خياليّة يشاهدها البشر حالة نومهم "فإنها كلّها صور في الخيال حالة النوم."[4] وهي صور مطابقة لا محالة لما اعتاده الحس وأدركه في اليقظة؛ لأنّ الخيال رهين بما ترسله له الحواسّ وكمال صوره وتنوّعها مرهون بكمال الحواسّ وتنوّعها فإذا نقصت حاسّة من الحواسّ نقصت بحسبها صور الخيال. "واعلم أيضا أنّ الخيال إذا ألقى إليه الروح مدركه، فإنما يصوّره في القوالب المعتادة للحسّ، وما لم يكن الحسّ أدركه قطّ من القوالب فلا يصوّر فيه شيئا. فلا يمكن من ولد أعمى أكمه أن يصوّر له السلطان بالبحر، ولا العدوّ بالحيّة، ولا النساء بالأواني؛ لأنّه لم يدرك شيئا من هذه. وإنما يصوّر له الخيال أمثال هذه، في شبهها ومناسبها من جنس مداركه التي هي المسموعات والمشمومات."[5] وصدق المعرفة الحاصلة من الرؤيا مرتبط بنوعيّة الصور الخياليّة وعلاقتها بالروح العقليّ. فعلى الرغم من أنها كلّها صور خياليّة يراها النائم في منامه إلاّ أنّ الفرق بين الصادق منها وبين الكاذب أنّه إذا كانت "الصور متنزّلة من الروح العقليّ فهي رؤيا؛ وإن كانت مأخوذة من الصور التي في الحافظة التي كان

(1) نفسه، ص83.

(2) نفسه، ص83،390.

(3) نفسه، ص83، 390.

(4) نفسه، ص390.

(5) نفسه، ص391.

الخيال أودعها إياها، منذ اليقظة، فهي أضغاث أحلام."[1] هذان هما صنفا الرؤيا وما ينتج عنها من المعرفة من حيث صدقها وكذبها؛ أمّا أصنافها من حيث جهة اتصالها فإنّها ثلاثة أنواع: **جليّ**، و**خفيّ**، و**باطل**؛ "فالجليّ من الله؛ والمحاكاة الداعية إلى التعبير من الملك؛ وأضغاث الأحلام من الشيطان لأنها كلّها باطل والشيطان ينبوع الباطل."[2]

ح. علامات صدقها، للرؤيا الصادقة علامات منها: **أوّلا**، أنّها "منزّلة من الروح العقلي...فيستشعر الرائي البشارة من الله بما ألقي في نومه."[3] **ثانيا**،"سرعة انتباه الرائي عندما يدرك الرؤيا، كأنّه يعاجل الرجوع إلى الحسّ باليقظة، ولو كان مستغرقا في نومه، لثقل ما ألقي عليه من ذلك الإدراك فيفرّ من تلك الحالة إلى حالة الحسّ التي تبقى النفس فيها منغمسة بالبدن وعوارضه."[4] **ثالثا**، "ثبوت ذلك الإدراك ودوامه بانطباع تلك الرؤيا بتفاصيلها في حفظه، فلا يتخلّلها سهو ولا نسيان. ولا يحتاج إلى إحضارها بالفكر والتذكر، بل تبقى متصوّرة في ذهنه إذا انتبه. ولا يغرب عنه شيء منها، لأنّ الإدراك النفسانيّ ليس بزمانيّ ولا يلحقه ترتيب، بل يدركه دفعة في زمن فرد."[5] فهي إذا إدراك نفساني مجرد عن عوارض الزمان والمكان المعهودين من الحيّز، والترتيب، والتقديم، والتأخير. **رابعا**، "قد تبقى الرؤيا بعد الانتباه حاضرة في الحفظ أياما من العمر، لا تشذّ بالغفلة عن الفكر بوجه، إذا كان الإدراك الأوّل قويّا."[6]

د. علامات كذبها، يمكن القول بأنّ علامات الرؤيا الكاذبة هي عكس علامات الرؤيا الصادقة فهي: **أولا**، "أنّها من القوى الدماغيّة يستخرجها الخيال من الحافظة إلى الحسّ المشترك ."[7] **ثانيا**، خضوعها لعوارض الزمان والمكان لأنّها من أفعال

---

(1) نفسه، ص390.

(2) نفسه، ص84،391.

(3) نفسه، ص390.

(4) نفسه، ص390.

(5) نفسه، ص390.

(6) نفسه، ص391.

(7) نفسه، ص390.

البدن "وأفعال البدن كلّها زمانيّة فيلحقها الترتيب في الإدراك والمتقدّم والمتأخّر."(1)
ثالثا، تطرّق النسيان إليها وعدم قدرة صاحبها على تذكر كلّ تفاصيلها، "وإذا كان إنما يتذكر الرؤيا بعد الانتباه من النوم بإعمال الفكر والوجهة إليها، وينسى الكثير من تفاصيلها حتى يتذكرها فليست الرؤيا بصادقة."(2)

3.3.3.4. **ما يحصل بالموت**: يرى ابن خلدون أنّ الموت أحد الطرق المؤديّة إلى المعارف الغيبيّة. وينقسم الموت عنده إلى موت حقيقي، وموت صناعي.

أولا: الموت الحقيقي، فأمّا المعرفة الحاصلة من الموت الحقيقي فهي ما يمكن أن يخبر به بعض ضحايا الموت الفجائي، كموتى الحوادث والإعدامات وغيرها.(3) فإذا اتفق وسئلوا بعد موتهم مباشرة عن بعض الأمور الغيبيّة أو المستقبليّة فإنّهم يجيبون أحيانا عن بعض ذلك وهذا ما عبّر عنه ابن خلدون بقوله: "وكذلك يصدر عن المقتولين عند مفارقة رؤوسهم وأوساط أبدانهم كلام بمثل ذلك. ولقد بلغنا عن بعض الجبابرة الظالمين أنهم قتلوا من سجونهم أشخاصا ليتعرّفوا من كلامهم عند القتل عواقب أمورهم في أنفسهم فأعلموهم بما يستبشع."(4)

وما ذكره ابن خلدون حول إدراك النفس بعد تعطّل الحواس البدنية بأحد الأسباب سالفة الذكر، قد بات من عداد المسلمات عند كثير من الباحثين يقول روبرت جيس(Robert J. Geis) في كتابه وجود الشخصية بعد الموت (***Personal Existence after Death***) فيما ينقله عن بعض الأفراد الذين خَبِروا الموت لفترة ما ثمّ عادوا بعدها للحياة: "...خرجت بعيدا من نفسي معلقا هناك...أشعر بأنّي قد تركت جسمي وأصبحت أنظره من الزاوية الأخرى من الغرفة...أنظر خلفا إلى نفسي...لا زلت أتذكر أنّي أرى نفسي وفوقي إزار وعباءة ثخينة...لقد كنت في

(1) نفسه، ص309-391.

(2) نفسه، ص391.

(3) Robert J Geis. *Personal Existence after Death*, USA: Sherwood Sugden & Company Publishers, 1995, p.98. See also: Allan Kellehear. *Experiences near Death*, Oxford: Oxford University Press, 1996, p.3.

(4) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص87.

أعلى الزاوية اليسرى من الغرفة أنظر إلى ما يجري في الأسفل."[1] فهذه الحوادث وغيرها التي أخضعها الباحثون للاختبار، قد أثبتت أنّ للنفس كيانها المسقلّ عن البدن، وأنّها قادرة بانفصالها عن البدن الاتصال بعالم الغيب ومشاهدة ما لا يمكن لها مشاهدته عند ملابستها للجسم. "في الحالة القريبة من الموت (In the near-death state) قد تعطلت الحواسّ. ليس واحد منها في مثل هذه الحالة واعيا بما حوله، بسبب توقّف عمليّة الاستقبال. فالأعضاء الحسيّة للاستقبال قد تعطلّت، ولم يعد لها أيّ تفاعل مع مركز المخ...فإذا كانت الحواس الجسميّة هي الطريق الوحيد لإدراك العالم؛ فإنّ إدراك العالم في غياب الحواسّ يدلّ على أنّه ليس بإدراك جسميّ."[2]

فالحوادث والمشاهدات التي من هذا النوع أمور تكاد تكون محلّ اتفاق بين كثير ممن تعرّضوا لمثل هذا النوع من الموت على اختلاف مشاربهم وأجناسهم.[3] فكلهم يحكي بعد رجوع الحياة إليه أنّه "شعر عند انفصال روحه من بدنه بأمن عظيم، ودخوله في نفق ينتهي عند ضوء ساطع، وأنه لاقى بعض أقاربه وأصحابه من الموتى."[4]

ثانيا: **الموت الاصطناعي**، هو نوع من تعطيل القوى الحسيّة وإخمادها ويكون ذلك بثلاثة طرق؛ **الجعل**، والرياضة **السحرية**، والرياضة **الصوفيّة**.

أ. **الجعل**، وهو أن يجعل الشخص في إناء مملوء بزيت السمسم ويمكث فيه أربعين يوما، يُغذّى بالتين والجوز حتى ينحف ولا يبقى منه إلاّ العروق والرأس، ثم يخرج بعد الأربعين يوما من ذلك الإناء، ثم يُعرَّض للهواء فإذا جفّ فإنّه يمكنه الإجابة عن كلّ ما يسأل عنه من مستقبل الأمور خاصّها وعامّها. يقول ابن خلدون في هذا الشأن: "أنّ آدميا إذا جعل في دنّ مملوء بدهن السمسم ومكث فيه أربعين يوما يُغذّى بالتين والجوز حتى يذهب لحمه ولا يبقى منه إلاّ العروق وشؤون

(1) Robert. *Personal Existence after Death,* p.101.

(2) Ibid., p.101.

(3) Kellehear. *Experiences near Death,*,p.23.

(4) Ibid.

رأسه؛ فحين يجفّ عليه الهواء يجيب عن كلّ شيء يسأل عنه من عواقب الأمور الخاصّة والعامّة. وهذا فعل من مناكير أفعال السحرة."[1]

ب. **الرياضة السحرية**، وهي نوع من الرياضة معروفة في الأقاليم المنحرفة، حيث يحاول أصحاب هذه الرياضة إماتة جميع القوى البدنيّة عن طريق تخليص النفس من كدراتها ثمّ العكوف على الذكر حتى يحصل للنفس نشؤها فتطلع على المغيبات. يقول ابن خلدون معبرا عن هذا الأمر: "ومن الناس من يحاول حصول هذا المدرك الغيبي بالرياضة؛ فيحاولون بالمجاهدة موتا صناعيا بإماتة جميع القوى البدنية، ثم محو آثارها التي تلوّنت بها النفس، ثم تغذيتها بالذكر لتزداد قوة في نشئها. ويحصل ذلك بجمع الفكر وكثرة الجوع. ومن المعلوم على القطع أنه إذا نزل الموت بالبدن ذهب الحس وحجابه واطلعت النفس على ذاتها وعالمها. فيحاولون ذلك بالاكتساب، ليقع لهم قبل الموت ما يقع لهم بعده، وتطلع النفس على المغيبات. ومن هؤلاء أهل الرياضة السحريّة يرتاضون بذلك ليحصل لهم الاطلاع على المغيّبات والتصرّفات في العوالم. وأكثر هؤلاء في الأقاليم المنحرفة جنوبا وشمالا خصوصا بلاد الهند. ويسمّون هنالك الحوكيّة ولهم كتب في كيفيّة هذه الرياضة كثيرة."[2]

ج. **الرياضة الصوفيّة**، والفرق عند ابن خلدون بين الرياضة السحرية وبين الرياضة الصوفيّة -وإن كانتا كلتاهما تعتمدان في رياضتهما على الجوع وإماتة القوى البدنيّة وكثرة الذكر- يظهر من عدّة وجوه أهمّها: أولا، أنّ الرياضة الصوفيّة هي رياضة دينيّة عريّة عن مقاصد السحرة المذمومة فهم المتصوّفة "يقصدون جمع الهمّة والإقبال على الله بالكليّة ليحصل لهم أذواق أهل العرفان والتوحيد."[3] ثانيا، عدم القصد الأوّلي عند الصوفيّ إلى معرفة الغيب وما يحصل لهم منه إنما هو بالعرض ولا يكون عندهم مقصودا لذاته مثل ما يفعله السحرة؛ "لأنّه إذا قُصِدَ ذلك كانت الوجهة لغير الله؛ وإنما هي لقصد التصرّف والاطلاع على الغيب، وأخسر بها

(1) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص87.

(2) المصدر السابق، ص87.

(3) المصدر نفسه، ص87.

صفقة فإنّها في الحقيقة شرك."(1)

4.4. ما يهمّ المستخلف منها

إنّ ما تقدّم ذكره من معارف يمثّل عند ابن خلدون عالم الممكن، أي ما يمكن للإنسان معرفته وبلوغه من معارف حول هذا الوجود غيبه وشاهده. فهو كما يبدو لا يرى حدودا لهذا الإمكان سواء أكان من الناحية النظرية أم من الناحية الواقعيّة. فكلّ ما ذكره أمور "موجودة في عالم الإنسان لا يسع أحدا جحدها ولا إنكارها."(2)

1.4.4. **الناحية النظريّة**: فأمّا من الناحية النظريّة فإنّه كما سبق ذكره في فصل الاستخلاف، يقول بترتيب الموجودات وإمكانية استحالة بعضها إلى بعض، وأنّ الإنسان هو الكائن الوحيد المؤهل للاستحالة من عالم الحيوانية الجسماني إلى عالم الملائكة الروحاني بما يعني فتح باب إمكان المعرفة الإنسانيّة على مصراعيه وانفساحه طولا وعرضا.

2.4.4. **الناحية الواقعية**: وأمّا من الناحية الواقعية فإنّه بما أورده من الشواهد المتعدّدة على الوقائع المتنوّعة الغريبة التي مرّ ذكر بعضها ما يدلّل فعلا على إيمانه بهذا الإمكان وتنوّعه. لهذا قد حاول جهده -على الرغم من استغرابه من بعض ما شاهده ورآه من وقائع وردّها إلى "عجائب العالم الإنساني"(3)- أن يتحاشى قدر الإمكان الوقوع ضحيّة الجهل فينكر ما لم يتمكن له إدراكه؛ "ولكن من شأن كلّ مُدرِكٍ إنكار ما ليس في طوقه إدراكه."(4)

وهو على الرغم من قبوله تصوّريا بهذا الإمكان المعرفي الموسّع؛ إلاّ أنّه من الناحية العمليّة لا يعتدّ منها غيبيّها وحسيّها إلاّ بما وافق الشروط الآتية:

1.2.4.4. **الخبر الصادق**: فأمّا المعارف الغيبيّة، فإنّه لا يعتدّ منها عمليّا؛ إلا بالخبر الصادق أي بالوحي؛ "وأمّا الكائنات المستقبلة إذا لم تعلم أسباب وقوعها

(1) نفسه، ص88.
(2) نفسه، ص84.
(3) نفسه، ص87.
(4) نفسه، ص94.

ولا يثبت لها خبر صادق عنها فهو غيب لا يمكن معرفته."[1] وأمّا ما عداه فهي إمّا أمور خاصّة بأصحابها "ليس البرهان والدليل بنافع في هذه الطريق، ردّا وقبولا؛ إذ هي من قبيل الوجدانيات."[2] وإمّا أنها أمور وإن كانت ليست من قبيل الوجدانيات إلاّ أنّها ممّا حرّمه الشارع، "وليس كل ما حرمه الشارع من العلوم بمنكر الثبوت، فقد ثبت أنّ السحر حق مع حظره. لكن حسبنا من العلم ما علمنا."[3]

2.2.4.4. **الإمكان الواقعي**: وأمّا المعارف الحسّية فإنّه لا يعتدّ منها؛ إلاّ ما كان ممكنا في نفسه بحسب مادّته لا بحسب الإمكان العقلي المطلق. "فليرجع الإنسان إلى أصوله، وليكن مهيمنا على نفسه، مميّزا بين طبيعة الممكن والممتنع بصريح عقله ومستقيم فطرته. فما دخل في نطاق الإمكان قبله، وما خرج عنه رفضه. وليس مرادنا الإمكان العقليّ المطلق، فإنّ نطاقه أوسع شيء، فلا يفرض حدّا بين الواقعات؛ وإنما مرادنا الإمكان بحسب المادة التي للشيء. فإنّا إذا نظرنا أصل الشيء وجنسه وصنفه ومقدار عظمه وقوّته أجرينا الحكم من نسبة ذلك على أحواله، وحكمنا بالامتناع على ما خرج من نطاقه."[4]

3.2.4.4. ما **ينفع في الدين والدنيا**: وعموما فابن خلدون لا يعتدّ، وفق نظرته الاستخلافيّة، من المعارف إلاّ بما يعين الإنسان في دينه ودنياه. فكلّ المعارف عنده غيبها وحسّها خاضع لهذه القاعدة: "لأن الأفعال إنما أباح لنا الشارع منها ما يهمنا في ديننا الذي فيه صلاح آخرتنا، أو في معاشنا الذي فيه صلاح دنيانا."[5]

فإذا كان هذا موقفه من المعرفة فما المنهج الذي يمكن اتباعه لتعلّم ما يرى فيه صلاح دنيا الإنسان الخليفة وآخرته؟ الإجابة عن هذا السؤال هي ما سيكون محورا للفصل القادم والذي سيكون حول مفهوم الاستخلاف وأثره في مناهج التعليم عند ابن خلدون.

---

(1) نفسه، ص94.

(2) نفسه، ص383.

(3) نفسه، ص415.

(4) نفسه، ص144.

(5) نفسه، ص412.

الفصل الخامس

مفهوم الاستخلاف
وأثره في مناهج التعليم
عند ابن خلدون

1.5. مدخل

يتناول هذا الفصل بيان أثر مفهوم الاستخلاف في مناهج التعليم من حيث أهدافها وتقسيم العلوم التي ينبغي أن تحتويها هذه المناهج، وما الذي ينبغي تقديمه في التعليم من هذه العلوم والمنطق الذي يجب اتباعه في صياغة هذه المناهج، وطرق تبليغ هذه المناهج، ثم أخيرا كيفية تقييمها.

2.5. الأهداف التربويّة لمنهاج التعليم

بما أنّ التعليم من أهم الأدوات الفاعلة في عملية تربية الفرد وتهيئته؛ فإنّ الأهداف التربويّة لمناهج التعليم لا بدّ وأن تكون منبثقة من الرؤية الكليّة للمفهوم الوجودي للإنسان المراد إنتاجه، وخادمة لها. وابن خلدون تبعا لرؤيته الاستخلافيّة فإنّ الأهداف التربوية لمناهج التعليم عنده تتمحور حول قضية واحدة وهي إنتاج الإنسان المؤهل لخلافة الله في أرضه، الحريص على صلاح دنياه من أجل سعادته في أخراه. وهذه الأهداف حتى تكون متكاملة لا بدّ وأن تتناول الإنسان في أبعاده الروحية، والخلقيّة، والمعاشيّة.

1.2.5. **أهداف الأبعاد** الروحيّة: رأينا في فصل مفهوم الاستخلاف أنّ الإنسان بحكم ضعف بنيته البشرية توّاق روحيا للاتحاد بما يعتقد فيه الكمال، وبناء عليه فإن من أهداف مناهج التعليم تربية الإنسان عقائديا وتوجيهه إلى اعتناق المعاني الروحيّة السامية الآتية:

1.1.2.5. **الإيمان بالله**: الإيمان بالله سبحانه وتعالى والاعتقاد بأنّه الكمال الحقّ الواحد الأحد المتفرّد بالعبادة، وأنّه ليس هناك "في الوجود أعلى ولا أشرف ولا أكمل من خالق الأشياء وموجدها ومرتبها ومصوّرها."[1] وأنّ معرفته "أرفع مراتب السعادة."[2] وكلّ ذلك تحصين للنفس من الانحراف والتعلّق بما تتوهم فيه الكمال من غير الله فتضلّ الطريق وترتدّ على عقبها، وتصبح عبدا للطبائع البهيميّة، "ومتابعة

(1) ابن خلدون، **شفاء السائل وتهذيب المسائل**، ص66.

(2) المصدر السابق، ص40.

الأهواء وطاعة الخواطر."[1] ومعلوم أنّه إذا "كانت الآثار المستفادة آثار شرور ورذائل صرفها عن التطلّع، وقصر بها عن الكمال، ويسّرها لصدور رذائل أخرى تتضاعف منها آثار الشرّ والرّذائل فيها، ولا تزال أيضا كذلك إلى أن تنتهي إلى شقوتها الكبرى."[2]

2.1.2.5. **الإيمان بالرّسول صلى الله عليه وسلّم**: الإيمان بأنّ الله سبحانه رحمة بنا وتيسيرا لنا في مهمّة الاستخلاف التي حمّلنا إيّاها، قد "بعث إلينا نبيّنا محمّدا صلى الله عليه وسلّم يدعونا إلى النجاة والفوز بالنعيم، وأنزل عليه الكتاب الكريم باللسان العربيّ المبين، يخاطبنا فيه بالتكاليف المفضية بنا إلى ذلك."[3] إذ المستَخلَف لا معرفة له بما يريده مُستَخلِفه من التعاليم والضوابط إلا عن طريق الخبر؛ لأنّها أمور وضعيّة لا طبيعيّة. وعليه فإنّ الامتثال لتلك التعاليم والأوامر هو انسجام مع منطق الأشياء، وإعانة للنفس لبلوغ كمالها، ونيل سعادتها الحقيقيّة.

3.1.2.5. **الإيمان بالآخرة**: الإيمان بأنّ وجود الإنسان في هذه الدّنيا هو وجود عبوري زائل إلى وجود حقيقي دائم. وأنّ هذه الدنيا مطية للدّار الآخرة فعلى الإنسان أن يتزوّد من عاجله لآجله؛ "إذ لا يستأنف أحد في الآخرة عملا لم يصحبه في الدنيا، إنما هي دار جزاء لا دار تكليف."[4]

2.2.5. **أهداف الأبعاد الخلقيّة**: بما أنّ الإنسان من منظور استخلافي إنما هو إنسان باستقامة أخلاقه؛ فإنّ من أهمّ الأهداف الخلقيّة لمناهج التعليم ثلاثة:

1.2.2.5. **المسؤوليّة**: غرس المسؤوليّة الأخلاقيّة في المتعلّم وجعلها جزءا من مكوّناته الشخصيّة -بحيث يشعر لكونه خليفة الله في أرضه- أنّه مسؤول خلقيا مسؤولية مباشرة أمام مستَخلِفه (الله سبحانه) عمّا يصدر عنه من أفعال اختياريّة تجاه نفسه ومجتمعه والوجود كلّه من حوله؛ إذ إنّ مبدأ التسخير يقتضي أن يكون

---

(1) المصدر نفسه، ص49.

(2) نفسه، ص58.

(3) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص374.

(4) ابن خلدون، **شفاء السائل وتهذيب المسائل**، ص68.

المسُخَّرُ له (الإنسان) مسؤولا عن اتجاهات فعله الثلاثيّة ونتائجها التسع: عن الفعل الموجّه من الفرد تجاه نفسه وعن آثاره على الفرد نفسه وعلى المجتمع وعلى الوجود كلّه من حوله. وعن الفعل الموجّه نحو المجتمع وانعكاساته على المجتمع في ذاته، وعلى الفرد نفسه وعلى الوجود كلّه. وعن الفعل الموجّه نحو الوجود وآثاره على الوجود في ذاته، وعلى الفرد نفسه وعلى المجتمع.

2.2.2.5. **الأمانة**: غرس مفهوم الأمانة الشمولي في المتعلّم، بحيث يعي بأنّ مقامه الاستخلافيّ يقتضي منه أخلاقيا أن يكون أمينا على ما استخلف عليه برعايته، والحفاظ عليه وإعماره وتنميته وفقا لتعاليم وضوابط الاستخلاف.

3.2.2.5. **العدل**: غرس مفهوم العدل في المتعلّم، بحيث يعي من مقامه الاستخلافي أنّ العدل أساس الفضائل وينبوعها، وأنّه القانون الذي بدونه تفسد النفوس، ويختلّ الوجود، ويخرب العمران. وقد سبق بيان ذلك في فصل الاستخلاف.

3.2.5. **أهداف الأبعاد المعاشيّة**(1): إنّ الإنسان في مفهوم الاستخلاف إنّما هو إنسان باتصافه ببعد آخر إلى جانب البعد الأخلاقي وهو البعد المعاشي. لهذا فإنّ من الأهداف المعاشيّة لمناهج التعليم عند ابن خلدون ثلاثة:

1.3.2.5. **الصنعة**: اكتساب ملكة في أية صناعة من الصناعات وإتقانها فكريا وعمليا "الصناعة هي ملكة في أمر عملي فكري."(2) لأنّ قيمة الإنسان فيما يحسنه.(3)

2.3.2.5. **التعاون**: ترسيخ مبدأ التعاون لدى المتعلّم، بحيث يصبح التعاون مع الآخرين جزءاً من شخصية الفرد، وقناعة لديه راسخة بأنّه شرط لا يمكن للفرد

---

(1) Pamela Bolotin Joseph, et la. *Cultures of Curriculum*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p.32.

(2) ابن خلدون، **المقدمة**، ص315.

(3) المصدر السابق، ص317.

العيش بدونه، وأنّه الطريق الوحيد لإشباع حاجاته، وحفظ حياته، وتحقيق إنسانيته وبلوغ كماله.

3.3.2.5. **النظام**: ترسيخ مبدأ النظام بمفهومه الشمولي، بحيث يصبح مفهوم النظام جزءا من شخصية المتعلّم، وركنا أساسا في تركيبته النفسيّة والفكريّة والعمليّة؛ لأنّ استخلافه على هذا الوجود وتسخيره له إنّما هو نتيجة لما خصّه الله به من فكر تنتظم به أفعاله. "ولما كانت الحواسّ المعتبرة في عالم الكائنات هي المنتظمة؛ وغير المنتظمة إنّما هي تبع لها، اندرجت حينئذ أفعال الحيوانات فيها؛ فكانت مسخّرة للبشر. واستولت أفعال البشر على عالم الحوادث، بما فيه؛ فكان كلّه في طاعته وتسخّره."[1] فحريّ به إذاً أن يحترم ما به سُوّد على الكائنات.

هذه أهمّ الأهداف التعليميّة وقد اتبع الباحث التقسيم الثلاثي فيها لسببين:

أولهما: محاكاة لمنهج ابن خلدون نفسه حيث يلاحظ أنّه اعتمد هذا التقسيم الثلاثي في كثير من المواضع كتقسيمه حاجات الإنسان إلى ثلاثة أقسام: ضروري، وحاجي، وكمالي. وكذلك أعمار الدول الطبيعية مقدرة عنده بثلاثة أجيال، وتقسيمه الكائنات إلى ثلاثة عوالم: عالم الحس، وعالم النفس، وعالم الأرواح،. وكذلك العقول فقد قسمها إلى ثلاثة عقول: تمييزي، وتجريبي، ونظري، وغيرها من الثلاثيات التي سترد لا حقا في بناء المناهج وتوصيلها.

ثانيهما: طلب الاختصار، فقد ذُكِر ما يُعتَقد أنّه الأهمّ والأشمل، وكلّ ما بقي فهو متضمّن فيما ذُكِر، ويمكن إدخاله تحت واحد منها أو أكثر. وممّا تجدر الإشارة إليه كذلك قبل المرور إلى المسألة الثانية من هذا الفصل شيئين:

أولا، أنّ الترتيب السابق بين هذه الأهداف هو ترتيب صوري نظري؛ أمّا في حقيقتها فهي متزامنة ومتداخلة بمثابة زوايا المثلث يصعب تقديم أو تفضيل إحداها على الأخرى، فهي في مجموعها المثلث.

ثانيا، أنّ المطلوب من تحقق هذه الأهداف ليس العلم النظري المجرّد، بل

(1) المصدر نفسه، ص 370.

المطلوب الاتصاف العملي أي العلم الحالي الناشئ عن العادة؛ "فإن العلم المجرد عن الاتصاف قليل الجدوى والنفع، وهذا علم أكثر النظار، والمطلوب إنما هو العلم الحالي الناشيء عن العادة... فقد تبيّن لك من جميع ما قرّرناه، أنّ المطلوب في التكاليف كلّها حصول ملكة راسخة في النفس، ينشأ عنها علم اضطراريّ للنفس، هو التوحيد، وهو العقيدة الإيمانيّة، وهو الذي تحصل به السعادة، وأنّ ذلك سواء في التكاليف القلبيّة والبدنيّة."[1] وهذا لا يتحقّق -كما مرّ- إلاّ إذا كان الإطار التربوي العام بكلّ مؤسّساته السياسية والثقافيّة والاقتصاديّة متناغما وعاضدا للمؤسّسة التعليمية.

3.5 تصنيف العلوم التي ينبغي أن تحتويها المناهج[2]

رأينا في فصل نظرية المعرفة أنّ ابن خلدون وفق نظرته الاستخلافيّة يرى أنّ المعارف نوعان: حسّيّة، وغيبيّة. ورأينا أنّه لا يعتدّ منهما عمليّا إلاّ بما يعين الإنسان في دينه ودنياه، فكلّ المعارف غيبيّها وحسّيّها خاضع لهذه القاعدة: "الأفعال إنما أباح لنا الشارع منها ما يهمنا في ديننا الذي فيه صلاح آخرتنا، أو في معاشنا الذي فيه صلاح دنيانا."[3] وبناء عليه فإنّه قد صنف العلوم التي ينبغي أن تحتويها مناهج التعليم إلى تقسيمين؛ عموديّ وأفقيّ. ففي التقسيم العمودي نظر إليها من حيث مصدرها أمّا في التقسيم الأفقي فقد نظر إليها من حيث وظيفتها.

1.3.5. **التقسيم العمودي**: تنقسم العلوم بهذا الاعتبار إلى عقليّة مصدرها العقل في تفاعله مع الواقع، وإلى نقليّة مصدرها النقل عن الشارع. "اعلم أنّ العلوم التي يخوض فيها البشر ويتداولونها في الأمصار، تحصيلا وتعليما، هي على صنفين: صنف طبيعيّ للإنسان يهتدي إليه بفكره؛ وصنف نقليّ يأخذه عمّن وضعه.

---

(1) نفسه، ص365.

(2) See what Geoffrey said about the matter of (what to be taught) Geoffrey Squires. *The Curriculum Beyond School*, London: Hodder and Stoughton, 1987, pp.10-15.

(3) ابن خلدون، **المقدمة**، ص412.

والأوّل هي العلوم الحكميّة الفلسفيّة، وهي التي يمكن أن يقف عليها الإنسان بطبيعة فكره، ويهتدي بمداركه البشريّة إلى موضوعاتها ومسائلها وأنحاء براهينها ووجوه تعليمها، حتى يقفه نظره وبحثه على الصواب من الخطإ فيها، من حيث هو إنسان ذو فكر. والثاني هو العلوم النقليّة الوضعيّة، وهي كلّها مستندها إلى الخبر عن الواضع الشرعيّ. ولا مجال فيها للعقل إلا في إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول؛ لأنّ الجزئيّات الحادثة المتعاقبة، لا تندرج تحت النقل الكليّ بمجرّد وضعه؛ فتحتاج إلى الإلحاق بوجه قياسيّ. إلاّ أن هذا القياس يتفرّع عن الخبر، بثبوت الحكم في الأصل، وهو نقليّ؛ فرجع هذا القياس إلى النقل لتفرّعه عنه".[1]

لا مزيد بيان على ما ذكره ابن خلدون. فكلامه واضح ومباشر، فالحدود واضحة عنده بين مجالين من العلوم؛ الأوّل طبيعيّ طريقه العقل من خلال تفاعله مع الواقع، والثاني وضعيّ طريقه النقل عن الشارع لا مجال للعقل فيه إلاّ بإلحاق الفرع بأصله. وتقديم العقليّ على النقلي له دلالاته عند ابن خلدون، منها: **أولا**، أنّ في تقديم العقلي على النقليّ إشارة إلى تقدّمه زمانيًا؛ إذ أنّ تعلّم الإنسان طرائق العيش والتعامل مع محيطه سابق في الزمان على تعلّمه الشرائع والقوانين، وهذا أمر لا يحتاج في بيانه إلى برهان أو دليل. **ثانيا**، أن في تقديم العقلي على النقلي إشارة إلى ضرورة الأول دون الثاني للوجود الإنساني. أي أنّ الأوّل شرط قيام والثاني شرط كمال، فلا يمكن تصوّر وجود مجتمع إنساني بدون وجود الأوّل؛ ولكن يمكن تصوّره بدون الثاني، وهذا ما يشهد به الواقع؛ "فأهل الكتاب والمتّبعون للأنبياء قليلون بالنسبة إلى المجوس الذين ليس لهم كتاب فإنّهم أكثر أهل العالم؛ ومع ذلك فقد كانت لهم الدول والآثار فضلا عن الحياة؛ وكذلك هي لهم لهذا العهد في الأقاليم المنحرفة في الشمال والجنوب. بخلاف حياة البشر فوضى دون وازع لهم البتّة فإنّه يمتنع. وبهذا يتبيّن لك غلطهم في وجوب النبوّات وأنّه ليس بعقليّ وإنّما مدركه الشرع كما هو مذهب السّلف من الأمّة."[2]

---

(1) المصدر السابق، ص345.

(2) المصدر نفسه، ص34؛ وانظر في هذا المعنى قول الإمام الغزالي "مقاصد الخلق مجموعة =

وابن خلدون وفق نظرته الاستخلافيّة يرى أنّ سوء فهم هذا التقسيم والخلط بين المجالات له انعكاساته الوظيفيّة السيّئة على العمران البشري. والأمثلة التي قدّمها ابن خلدون على هذا الخلط، وما ينتج عنه من آثار سيّئة على العمران البشري متعدّدة ومتنوّعة يئنّ بها المقام؛ ولكن تحاشيا للتطويل فسيُكتفي بذكر ثلاثة أمثلة توضّح الغرض المقصود.

1.1.3.5. **المثال الأوّل: الفلسفة**: يقول ابن خلدون: "هذه العلوم عارضة في العمران كثيرة في المدن. وضررها في الدين كثير، فوجب أن يصدع بشأنها ويكشف عن المعتقد الحقّ فيها. وذلك أنّ قوما من عقلاء النوع الإنسانيّ زعموا أنّ الوجود كلّه، الحسّي منه وما وراء الحسّي، تدرك ذواته وأحواله بأسبابها وعللها بالأنظار الفكريّة والأقيسة العقليّة؛ وأنّ تصحيح العقائد الإيمانيّة من قبل النّظر لا من جهة السّمع، فإنّها بعض من مدارك العقل".(1)

ترى ما هو هذا الضرر الذي يحدثه تدخّل الفلسفة في الدّين؟ ألا يدلّ هذا على تناقض ابن خلدون نفسه؛ إذ هو من ناحية يمتدح العقل ويعلي من سلطانه، ومن ناحية أخرى يحدّ من نشاطه ويتهمه في بعض أحكامه؟

أولا: أمّا ما يتعلّق **بالضرر الذي يلحقه تدخّل الفلسفة في الدّين**، فزيادة على ما سبق ذكره في فصل نظرية المعرفة من محدوديّة النظر الفلسفي في علم ما بعد الطبيعة، فهو إرهاق للعقل وإضاعة للوقت في تحصيل ماهو حاصل. "وإن كنّا إنما نحصل بعد التّعب والنّصب على الظنّ فقط، فيكفينا الظنّ الذي كان أوّلا."(2) وهو كذلك استعمال للعقل في غير مجاله وزجّ به في بيداء الأوهام والحيرة

=

في الدين والدنيا ولا نظام للدين إلا بنظام الدنيا، فإن الدنيا مزرعة الآخرة وهي الآلة الموصلة إلى الله لمن اتخذها آلة، ومنزلا لمن اتخذها مستقراً ووطناً؛ وليس ينتظم أمر الدنيا إلا بأعمال الآدميين". أبو حامد محمّد بن محمّد الغزالي، **إحياء علوم الدين**، تحقيق: سيد بن إبراهيم بن صادق بن عمران (القاهرة: دار الحديث، ط1، 1992م)، ج1، ص27.

(1) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص441.

(2) المصدر السابق، ص443.

والانقطاع.[1] و"مخالفة الشرائع وظواهرها."[2] ممّا يؤدّي عمليا إلى تهميش الدين وإلغاء وظيفته الاجتماعية بما ينشأ عنه من تحريف لمعاني التوحيد وغايته؛ لأنّه لا ثمرة لهذا العلم إلاّ "شحذ الذهن في ترتيب الأدلّة."[3] في حين أنّ الثمرة المعتبرة "في هذا التوحيد ليس هو الإيمان فقط، الذي هو تصديق حكميّ؛ فإنّ ذلك من حديث النفس. وإنما الكمال فيه حصول صفة منه، تتكيّف بها النّفس. كما أنّ المطلوب من الأعمال والعبادات أيضا حصول ملكة الطاعة والانقياد، وتفريغ القلب من شواغل ما سوى المعبود، حتى ينقلب المريد السالك ربّانيا."[4]

ثانيا: وأما ما يتعلّق **بالتناقض**، فإنّ ذلك يحصل إذا أسيء فهم الموقف الحقيقي لابن خلدون وأُسقِطَ عليه بعض حمولات الأفكار المعاصرة التي ترى أنّ النسبة بين المعنيين هي نسبة تناقض لا يمكن الجمع بينهما، في حين أنّ النسبة بينهما عند ابن خلدون هي نسبة تباين، يختلفان في المفهوم والأفراد التي ينطبق عليهما كلّ منهما. وفرق شاسع بين التناقض والتباين في باب النسب في دائرة الألفاظ والمعاني. وتفصيله أنّ ابن خلدون يرى أنّ العقل ميزان صحيح؛ ولكن في مجاله دون سواه. "العقل ميزان صحيح، فأحكامه يقينيّة لا كذب فيها. غير أنك لا تطمع أن تزن به أمور التوحيد والآخرة، وحقيقة النبوّة، وحقائق الصفات الإلهيّة، وكلّ ما وراء طوره، فإن ذلك طمع في محال."[5]

ويحاول ابن خلدون تقريب المسألة والتهوين من شأنها بضرب مثال توضيحيّ قائلا: "ومثال ذلك مثال رجل رأى الميزان الذي يوزن به الذهب؛ فطمع أن يزن به الجبال، وهذا لا يدرك على أنّ الميزان في أحكامه غير صادق؛ لكنّ للعقل حدّا يقف عنده ولا يتعدّى طوره حتى يكون له أن يحيط بالله وبصفاته، فإنّه ذرّة من

(1) المصدر نفسه، ص363- 364.
(2) نفسه، ص445.
(3) نفسه، ص445.
(4) نفسه، ص365.
(5) نفسه، ص364.

ذرّات الوجود الحاصل منه."[1]

وابن خلدون بفكره المنهجي المبسّط قد اعتمد في البرهنة على مذهبه على البدهيّات الحسّيّة البسيطة والمشتركة التي لا يسع العاقل إنكارها، ثمّ تدرّج منها لإثبات صحّة دعواه حيث يقول: "واعلم أنّ الوجود عند كلّ مُدرِك في بادىء رأيه أنّه منحصر في مداركه لا يعدوها، والأمر في نفسه بخلاف ذلك، والحقّ من ورائه. ألا ترى الأصمّ كيف ينحصر الوجود عنده في المحسوسات الأربعة والمعقولات، ويسقط من الوجود عنده صنف المسموعات. وكذلك الأعمى أيضا يسقط من الوجود عنده صنف المرئيّات، ولولا ما يردّهم إلى ذلك تقليد الآباء والمشيخة من أهل عصرهم والكافّة، لما أقرّوا به. لكنّهم يتبعون الكافّة في إثبات هذه الأصناف، لا بمقتضى فطرتهم وطبيعة إدراكهم؛ ولو سئل الحيوان الأعجم ونطق، لوجدناه منكرا للمعقولات وساقطة لديه بالكليّة. فإذا علمت هذا فلعلّ هناك ضربا من الإدراك غير مدركاتنا، لأنّ إدراكاتنا مخلوقة محدثة، وخلق الله أكبر من خلق الناس. والحصر مجهول والوجود أوسع نطاقا من ذلك، والله من ورائهم محيط."[2]

إذاً، فالمسألة عند ابن خلدون واضحة ومحسومة وهي أنّ للعقل مجاله الذي لا يتعدّاه، كما أنّ للشرع مجاله الذي إذا تعدّاه ندخل في عالم الشعبذة والتحايلات السحرية. فهو بهذه النظرة الواقعيّة قد حلّ إشكاليّة من أعقد الإشكاليات التي شغلت الفكر الإنساني عموما والإسلامي خصوصا. فموقفه هذا لا تناقض فيه، وهو عنده قناعة راسخة، واضحة المعالم، وليس كما تصوّر بعض المعاصرين، حين حاول فريق منهم تفسير موقفه هذا بأنّه مجرّد مناورة سياسيّة، ودرعا يتقي به تسلّط السلفيّة المتشدّدة.[3]

ثمّ حاول فريق ثان وصفه بالازدواجيّة الفكريّة؛ فهو عنده أشعريّ غيبي في

---

(1) نفسه، ص364.

(2) نفسه، ص364.

(3) محمد الهاشمي، **الفكر العربي: جذوره وثماره** (الكويت: مكتبة الفلاح، 1978م)، ص139.

حياته العمليّة الخاصّة، ومعتزليّ عقلانيّ في حياته الفكريّة.[1] فهذا التعليل على ما فيه من التسطيح للفكرين الأشعري والمعتزلي على السّواء والتجنّي عليهما بما ليس فيهما، فإنّه يعقّد المشكلة أكثر ممّا يحلّها لأنّه يصبح من العسير جدّا تفسير العبقريّة الخلدونيّة الحاصلة في ظلّ هذه الازدواجية الفكريّة التي تعدّ –واقعيا- عائقا نفسيا في حصولها.

كما حاول فريق ثالث توخّي شيء من الحذر في تفسيره لهذا التناقض المزعوم، قائلا: "غير أنّ هذا الفصل بين علوم النقل وعلوم العقل كانت له نتيجة حسنة بالنسبة إلى العلوم العقلية، لعل الرجل يكون قد عناها، فقد وفّر لها -عن طريق الاعتراف بقدسية العلوم الأخرى- فرص الحماية من تدخل أهل النقل فيها. وبهذا ضمن لها -أو هكذا ظن- فرص الحرية للمضي في طريقها إلى اكتشاف الكون الطبيعي واستقراء قوانينه ونواميسه وتحليل ظواهره بتشخيص أسبابها وعللها، من دون تدخل الغيبيين وتجريحاتهم".[2]

وكما يقال ربّ عذر أقبح من ذنب؛ فليس أسوأ من نعت ابن خلدون بالتناقض؛ إلاّ هذا التبرير الذي يصوّر علماء المسلمين مجموعة من السدنة المتحجّرين، الواقفين في وجه كلّ تطوّر علمي، ثمّ جاء ابن خلدون ذلك التنويري، فحاول بذكائه السياسي، ومناوراته الفكرية، أن يضع حدّا لهذا التسلط على العلوم العقليّة، لترى النور بعدها، وتشق طريقها بعيدا عن رقابة الغيبيين. ولا ندري هل قرأ صاحبنا قائمة أسماء أشياخ ابن خلدون العقلانيين المذكورين في ترجمته وقائمة الكتب العقلية التي تلقّاها عنهم بسندها أم هو في غيبة عنها. وإذا كانت العلوم فعلا مضطهدة إلى هذا الحدّ قبل ابن خلدون والساحة الفكريّة جدباء كما يحاول البعض الإقناع بذلك، فكيف تسنى للدهر أن يجود بأمثال ابن خلدون؟

---

(1) عمر فروخ، **تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون** (بيروت: دار العلم للملايين، 1972م)، ص694.

(2) محمد جواد رضا، **العرب والتربية والحضارة: الاختيار الصعب** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1993م)، ص159.

والحقيقة كما يرى المسدّي أنّ ابن خلدون هو نتاج تراكمات فكرية هائلة في شتى المجالات العلمية، سادت العالم الإسلامي ما يزيد على سبعة قرون؛ حيث يقول: "فتاريخ العلوم في مساق الحضارة العربيّة قد ارتكز على تواجد أصوليّات فرعيّة أثمرتها أفنان الشجرة المعرفيّة المتكاثفة فكانت بمثابة الأعمدة الفقريّة يأتي كلّ واحد منها متعاضدا مع العلم النوعيّ الذي أخرجه ومجسّما في آن واحد درجة اكتماله."(1) فابن خلدون يعدّ تتويجا لهذا التراكم الهائل، وثمرة من ثمار هذه الشجرة المعرفيّة المتكاثفة، وليس كما يدّعي البعض بأنّه استثناء لصورة كالحة، وإنّه من الخطإِ المنهجي أن "يلجأ الدارسون في تفسير ما قد نصطلح عليه بالظاهرة الخلدونيّة إلى معطيات تقديريّة تقرّر أشباه الحقائق دون أن تستند إلى موضوعيّة الحكم، بل إنّ الذي يفسّر به الدّارسون تلك الظاهرة لممّا تنقصه الموضوعيّة الاختباريّة، ألا وهو الجزم بالعبقريّة الفرديّة. ونحن وإن لم ننكر وجود التفرّد النّوعيّ في المقومات التكوينيّة لدى الإنسان؛ فإن الذي نعترض عليه هو أن نحوّل تقرير المعطى الفرديّ إلى مقوّم تفسيريّ للظواهر الفكريّة العامّة."(2) وإذا كان ابن خلدون فعلا حالة منفردة، فماذا يقولون في بعض معاصريه من أمثال: أبي إسحاق الشاطبي، وابن هشام الأنصاري، وسعد الدين التفتزاني؟

2.1.3.5. **المثال الثاني**: صناعة **النجوم**: يعرّف ابن خلدون صناعة النجوم بأنها تلك الصّناعة التي يدّعي "أصحابها أنهم يعرفون بها الكائنات في العناصر قبل حدوثها، من قبل معرفة قوى الكواكب وتأثيرها في المولّدات العنصريّة مفردة ومجتمعة، فتكون لذلك أوضاع الأفلاك والكواكب دالّة على ما سيحدث من نوع من أنواع الكائنات الكليّة والشخصيّة."(3) وهو يرى بأنّها صناعة باطلة لضعف مداركها، وفساد غايتها.

أولا: أمّا **ضعف** مداركها، فإنّ ابن خلدون لا يقف كثيرا عند الرأي القائل بأنّ

---

(1) عبد السلام المسدي، **قراءات في فكر الشابي والمتنبي والجاحظ وابن خلدون** (الكويت: دار سعاد الصباح، ط4، 1993م)، ص151.

(2) المرجع السابق، ص152.

(3) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص445.

معرفة قوى الكواكب وتأثيراتها بالتجربة، لأنّه لا يمكن حصول العلم أو الظن إلا من خلال تكرار التجربة مرّات عديدة وهذا أمر لا يمكن تحقيق شرطه؛ لأنّ "أدوار الكواكب منها ما هو طويل الزّمن، فيحتاج تكرّره إلى آماد وأحقاب متطاولة يتقاصر عنها ما هو طويل من أعمار العالم."[(1)] وأمّا إسناد معرفة ذلك إلى الوحي فهو عنده من السقوط بمكان ولا يجب الوقوف عنده؛ لأنّه "رأي قائل، وقد كفونا مؤونة إبطاله. ومن أوضح الأدلّة فيه أن تعلم أنّ الأنبياء، عليهم الصّلاة والسلام، أبعد الناس عن الصّنائع، وأنهم لا يتعرّضون للإخبار عن الغيب إلاّ أن يكون عن الله؛ فكيف يدّعون استنباطه بالصّناعة، ويشيرون بذلك لتابعيهم من الخلق."[(2)]

أمّا الرأي القائل بأنّ "دلالة الكواكب على ذلك دلالة طبيعيّة من قبل مزاج يحصل للكواكب في الكائنات العنصريّة"[(3)] فإنّ ابن خلدون نجده يقف عنده كثيرا ويحاول بيان ضعف مداركه من وجوه عدّة وذلك بعد عرض أدلّته .

أ. عرض أدلّة هذا الرأي، يعتمد هذا الرأي على مسلّمة، وهي فعل الشمس والقمر وأثرهما في الطبيعة. "فعل النيّرين وأثرهما في العنصريّات ظاهر لا يسع أحد جحده."[(4)] ثمّ قياس بقية الكواكب على الشمس فردا فردا، فإذا عُرِفَت "قواها مفردة عرفناها مركّبة، وذلك عند تناظرها بأشكال التثليث والتربيع وغيرها، ومعرفة ذلك من قبل طبائع البروج بالقياس أيضا على النيّر الأعظم."[(5)] والكواكب كلّها مؤثّرة في الهواء، وذلك الهواء مؤثر بدوره في المولّدات وتخلّق النُّطف والبِزْر، "فتصير حالا للبدن المتكوّن عنها، وللنفس المتعلّقة به الفائضة عليه المكتسبة لما لها منه، ولما يتبع النفس والبدن من الأحوال، لأنّ كيفيّات البزرة والنّطفة كيفيّات لما يتولّد عنهما وينشأ منهما".[(6)]

---

(1) المصدر السابق، ص445.

(2) المصدر نفسه، ص445-446.

(3) نفسه، ص446.

(4) نفسه، ص446.

(5) نفسه، ص446.

(6) نفسه، ص446.

ب. ضعف مدارك هذا الرأي، يمكن تلخيص أدلّة ابن خلدون في النقاط الآتية:

إن **حصول العلم أو الظنّ بالشيء** يكون بعد "العلم بجملة أسبابه من الفاعل والقابل والصورة والغاية."[1]، ثمّ نحن أقصى ما نعلمه هو جزء من الفاعل وهو القوى النجوميّة والقابل وهو الجزء العنصريّ. ثمّ إنّ "القوى النجوميّة إذا حصل كمالها وحصل العلم فيها، إنما هي فاعل واحد من جملة الأسباب الفاعلة للكائن."[2] وليست هي كلّ الأسباب، بل هناك أسباب "أخرى فاعلة معها في الجزء المادّيّ مثل قوّة التوليد للأب والنّوع التي في النّطفة، وقوى الخاصّة التي تميّز بها صنفٌ صنفٌ من النّوع وغير ذلك."[3]

إن **العلم بالقوى النجوميّة** غير متأكّد؛ لأنّه محتاج فيه إلى "معرفة حسبانات الكواكب في سيرها لتُتعرّف به أوضاعها، ولما أن اختصاص كلّ كوكب لا دليل عليه."[4]

إن **حصول الظنّ بوقوع الكائن** لا بدّ فيه إلى جانب العلم بقوى النجوم وتأثيراتها من وجود الحدس والتخمين اللذين هما "قوى للنّاظر في فكره وليس من علل الكائن ولا من أصول الصّناعة، فإذا فقد هذا الحدس والتخمين رجعت أدراجها عن الظنّ إلى الشكّ."[5]

ثانيا: فساد غايتها، وأمّا فساد غايتها فيظهر فيما تحدثه هذه الصناعة من مضارّ في العمران الإنسانيّ بإفساد عقائد العوامّ؛ "إذا اتفق الصّدق من أحكامها في بعض الأحايين اتفاقا لا يرجع إلى تعليل ولا تحقيق؛ فيلهج بذلك من لا معرفة له، ويظنّ

---

(1) نفسه، ص446.

(2) نفسه، ص446.

(3) نفسه، ص446.

(4) نفسه، ص446.

(5) نفسه، ص446.

اطّراد الصّدق في سائر أحكامها وليس كذلك."[1] فهذا الظنّ الكاذب زيادة على إساءته للعقل بادّعاء الاطّراد في صدق أحكام لم يقم عليها تعليل ولا تحقيق منه، سيظهر كذبها آجلا أم عاجلا، فإنّه يسيء للشرع كذلك من خلال توظيف هذا الاطراد الكاذب للتشكيك في عقائد التوحيد بـ: "ردّ الأشياء إلى غير خالقها."[2] والنتيجة الكبرى لهذا كلّه هو انتشار الدجّالين والمدّعين للغيب واستغلال بعض السّاسة والمغرضين لهم في بثّ الإشاعات المؤذنة بخراب الدّولة وهزيمتها، والتبشير لهم بالنصر والاستيلاء على الحكم باسم أثر الكواكب والقوى العلويّة وما "ينشأ عنها كثيرا في الدول من توقّع القواطع، وما يبعث عليه ذلك التوقّع من تطاول الأعداء والمتربّصين بالدولة إلى الفتك والثورة."[3]

3.1.3.5. **المثال الثالث: علم الطبّ**: يقول ابن خلدون: "ومن فروع الطبيعيّات صناعة الطبّ، وهي صناعة تنظر في بدن الإنسان من حيث يمرض ويصحّ؛ فيحاول صاحبها حفظ الصحّة وبرء المرض بالأدوية والأغذية، بعد أن يبيّن المرض الذي يخصّ كلّ عضو من أعضاء البدن، وأسباب تلك الأمراض التي تنشأ عنها، وما لكلّ مرض من الأدوية؛ مستدلّين على ذلك بأمزجة الأدوية وقواها، وعلى المرض بالعلامات المؤذنة بنضجه وقبوله للدواء أولا، في السجية والفضلات والنبض، محاذين لذلك قوّة الطبيعة، فإنّها المدبّرة في حالتي الصحّة والمرض."[4]

فالطبّ إذاً هو من العلوم الطبيعيّة وهو علم يقوم على التجربة الكاملة وله أصوله وكتبه المتّبعة، "ولجالينوس في هذا الفنّ كتاب جليل."[5] وهو "من الصنائع التي لا تستدعيها إلا الحضارة والترف."[6] لهذا فقد حذّر ابن خلدون من الخلط بينه

(1) نفسه، ص447.
(2) نفسه، ص447.
(3) نفسه، ص447.
(4) نفسه، ص405.
(5) نفسه، ص405.
(6) نفسه، ص405.

وبين ما ينقل في الشرعيات من الطبّ. كما حذّر من عدّ هذه المنقولات وحياً؛ لأنّها حسب رأيه هي من أنواع الطبّ الذي يظهر في البادية، وهو طبّ مبنيّ غالبا "على تجربة قاصرة على بعض الأشخاص، ويتداولونه متوارثا عن مشايخ الحيّ وعجائزه؛ وربما يصح منه البعض، إلا أنه ليس على قانون طبيعيّ، ولا عن موافقة المزاج."[1]

فهو من عادات العرب، وإنما وقع ذكره في الأحاديث من باب "ذكر أحواله التي هي عادة وجبلّة، لا من جهة أنّ ذلك مشروع على ذلك النحو من العمل."[2] وإذا حصل له نفع فليس هو من جهة كونه من الطبّ المزاجيّ؛ "إنّما هو من آثار الكلمة الإيمانيّة، كما وقع في مداواة المبطون بالعسل ونحوه."[3]

وعلى الرغم من تحذير ابن خلدون من عواقب هذا الخلط منذ أكثر من سبعة قرون؛ إلاّ أنّنا لا زلنا نرى في يومنا هذا من يخلط الأمور ويخرج على النّاس بكتابات يدّعي فيها باسم الدين شفاء أمراض استعصى على العالم كلّه -مع تعدّد وسائله وتقدّمها- علاجها. والكتابات من هذا القبيل كثيرة تخرج عن الحصر نكتفي بذكر واحد منها نحسب أنّه كاف لبيان هذا الخلط.

كتب أحد أساتذة علوم القرآن بالأزهر كتابا سماه **خلاصة الدواء في الثوم والبصل والعسل والحبّة السوداء**.[4] وقد مهّد له بمقدّمة بيّن فيها أهمّية الأشياء الأربعة في الكتاب والسنّة ثمّ شرع بعدها في ذكر الأمراض التي يمكن علاجها بها وهي كلّ ما خطر على باله من الأمراض العادية منها والمستعصية: كالقرحة، والسرطان بكل أنواعه، وآلام الولادة، والعقم، والبرص، والبهق، والبروستاتا، وأمراض العيون والأذن والصدر، والكلى، والبواسير، والإيدز، وغيرها من

---

(1) نفسه، ص405.

(2) نفسه، ص405.

(3) نفسه، ص405.

(4) انظر: محمد محمود عبد الله، **خلاصة الدواء في الثوم والبصل والعسل والحبة السوداء** (القاهرة: مكتبة القدسي، ط1، 1995م).

الأمراض.[1] ومن بين النصوص التي تحدّث فيها عن أنواع الأمراض التي يعالجها الثوم قوله: "ومسك الختام للثوم أنّه سلاح فتاك ضد الأمراض. السرطان، والإيدز، والطاعون. وغيرها من الأوبئة والفيروسات المعدية: وذلك بأخذه مع عسل النحل: يخلط 3 فص ثوم مع كوب مغلى بذور حبّة البركة محلى بالعسل فإنّه جيد مفيد...ويمكن تناول الثوم بهرسة في العسل ويفطر به بعيش قمح فإنّه مقوي لأجهزة المناعة جداً. ومن الثابت أن الجسم يحتوي على جهاز دفاع وجهاز هجوم، وهو ما يعرف بعملية الهدم والبناء إذ يهدم ويبني في الثانية 50 ألف خلية، والثوم أفضل ما يقوي ويمد جهاز المناعة على البناء والقوة والصمود."[2]

فهذا الكتاب وغيره من الكتب المماثلة تعكس خطورة ما وصل إليه فكرنا التربوي من الانحطاط والخلط بين المجالات العلميّة. وهي لا تمثل توجهات أصحابها فحسب، بل إنّها تمثّل تصوّر شريحة كاملة داخل مجتمعاتنا. فالمؤلف ليس نكرة من عوامّ الناس، بل هو من صفوة المجتمع، فهو أستاذ جامعي في أعرق المؤسّسات العلمية (الأزهر)، ومدرّس لأخطر المواد وأجلّها (علوم القرآن). فهو بهذا يمثّل سلطة علميّة يرجع إليها النّاس في فهم عقائدهم وعباداتهم. ثمّ دار نشر تغامر بنشر مثل هذا الكتاب، فهي لا تفعل ذلك عادة إلاّ إذا كانت متأكّدة من وجود سوق نافقة له، أي أنّ هناك شريحة داخل المجتمع تستهويها مثل هذه الكتابات. وبعبارة مختصرة فإنّ هذا الكتاب يمثّل ثقافة كاملة لشريحة لا يستهان بها داخل مجتمعاتنا.

2.3.5. **التقسيم الأفقي**: العلوم حسب هذا التقسيم صنفان كذلك، "علوم مقصودة بالذات، كالشّرعيات من التفسير والحديث والفقه وعلم الكلام، وكالطبيعيّات والإلهيات من الفلسفة. وعلوم هي آلة ووسيلة لهذه العلوم، كالعربيّة والحساب وغيرهما للشرعيّات، وكالمنطق للفلسفة. وربما كان آلة لعلم الكلام ولأصول الفقه على طريقة المتأخرين."[3]

(1) المرجع السابق، ص28-66.
(2) المرجع نفسه، ص66.
(3) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص461.

إذاً، هناك علوم مقصودة لذاتها وعلوم آلة لها، فهذا التقسيم ليس هو من ابتداع ابن خلدون، بل هو وصف لما هو موجود. وإنّ ما يهمّنا هو بيان التداخلات الوظيفيّة بين المجالين النقليّ والعقليّ، ثم بعض الآثار السلبيّة لسوء فهم هذا التقسيم.

1.2.3.5. **التداخلات الوظيفيّة بين المجالين الوضعي والطبيعي**: رأينا في التصنيف السابق أنّ ابن خلدون يقول بمنع الخلط بين المجالين لما يؤدّي إليه هذا الخلط من الإضرار بالعمران البشري، غير أنّه في هذا التقسيم يقول بالتداخل بين المجالين، مما يبدو لأوّل وهلة كأنّ هناك تناقضاً بين القولين. والحقيقة أنّه ليس هناك تناقض بل هنالك فرق واضح بين الحالتين يمكن بيانه من جهتين: **أوّلا**، أنّ الفرق يظهر من خلال حقيقة التقسيمين؛ فالتقسيم الأوّل اعتمد على مبدأ المصدريّة أي لبيان السلطة المرجعية في كلّ مجال؛ فالصنف الوضعي السلطة المرجعية فيه هي النقل عن الشارع؛ أمّا الصنف الطبيعي فالسلطة المرجعيّة فيه هي العقل. وقد سبق بيان ذلك بما فيه الكفاية؛ أمّا التقسيم الثاني فقد اعتمد على مبدأ الوظيفة لكلّ علم بغض النظر عن المجال الذي ينتمي إليه، أي هل هو علم مقصود لذاته، أم هو علم مقصود لغيره؟ لهذا ولكي تخفّ حدّة هذا الالتباس فقد عبّر الباحث عن الحالة الأولى بمفهوم عدم الخلط، وعن الثانية بمفهوم التداخل. فالخلط يعني التمازج وضياع هويّة أحد الطرفين في الآخر، في حين أنّ التداخل يعني التقارب والتعاضد مع الحفاظ على الماصدق لكل مفهوم. **ثانيا**، يمكن توضيح هذا الفرق من خلال مثالين من جملة الأمثلة التي أوردها ابن خلدون نفسه. وهذان المثالان هما: علم الكلام، وعلم الفرائض.

أولا: علم الكلام، وهو الحجاج بالأدلّة العقليّة عن "العقائد الإيمانيّة في الذات والصفات وأمور الحشر والنعيم والعذاب والقدر."[1] وأصل أدلّة هذه العقائد هو "الكتاب والسنّة."[2] غير أنّ كثرة البدع، كمسألة القولة بخلق القرآن وما ترتّب عنها

---

(1) المصدر السابق، ص346.

(2) المصدر نفسه، ص367.

من آثار اجتماعيّة سيّئة كاستحلال دماء أهل السنّة وأموالهم، كانت "سببا لانتهاض أهل السنّة بالأدلّة العقليّة، دفعا في صدور هذه البدع. وقام بذلك الشيخ أبو الحسن الأشعريّ إمام المتكلّمين."[1]

ثمّ تطوّرت طريقته إلى أن جاء "إمام الحرمين أبو المعالي؛ فأملى في الطريقة كتاب الشامل وأوسع القول فيه. ثم لخّصه في كتاب الإرشاد واتخذه الناس إماما لعقائدهم. ثم انتشر من بعد ذلك علم المنطق في الملّة. وقرأه الناس وفرّقوا بينه وبين العلوم الفلسفيّة، بأنه قانون ومعيار للأدلّة فقط، يسبر به الأدلّة كما يسبر من سواها."[2]

فالمنطق على الرغم من أنّه من العلوم الطبيعيّة إلاّ أنّه وفق هذا التصنيف قد استخدم آلة لنصرة العقائد الإيمانيّة الثابتة شرعا استخداما يخالف الاستخدام الفلسفي. "واعلم أنّ المتكلّمين لما كانوا يستدلّون في أكثر أحوالهم بالكائنات وأحوالها على وجود الباري وصفاته، وهو نوع استدلالهم غالبا. فالجسم الطبيعيّ الذي ينظر فيه الفيلسوف في الطبيعيّات، هو بعض من هذه الكائنات. إلاّ أنّ نظره فيها مخالف لنظر المتكلّم، وهو ينظر في الجسم من حيث يتحرّك ويسكن، والمتكلّم ينظر فيه من حيث يدلّ على الفاعل. وكذا نظر الفيلسوف في الإلهيّات إنما هو نظر في الوجود المطلق وما يقتضيه لذاته، ونظر المتكلّم في الوجود من حيث إنه يدلّ على الموجد. وبالجملة فموضوع علم الكلام عند أهله إنما هو العقائد الإيمانيّة بعد فروضها صحيحة من الشرع من حيث يمكن أن يستدلّ عليها بالأدلّة العقليّة؛ فترفع البدع وتزال الشكوك والشّبه عن تلك العقائد."[3]

ثانيا: علم الفرائض، علم الفرائض كما يقول ابن خلدون "فنّ شريف لجمعه بين المعقول والمنقول."[4] فهو خير مثال على التداخل بين المجالين حيث ورد

(1) نفسه، ص368.
(2) نفسه، ص368.
(3) نفسه، ص369.
(4) نفسه، ص358.

ذكره مرّتين؛ مرة تحت العلوم الشرعية باعتباره فرعا من فروع علم الفقه، وعُرِّف على أنّه "معرفة فروض الوراثة وتصحيح سهام الفريضة، من كم تصحّ، باعتبار فروضها الأصول أو مناسختها."[1] وورد ذكره مرّة أخرى تحت العلوم العقليّة باعتباره فرعا من فروع العلوم العدديّة، على أنّه "صناعة حسابيّة، في تصحيح السهام لذوي الفروض، في الوارثات إذا تعدّدت وهلك بعض الوارثين وانكسرت سهامه على ورثته."[2]

والجامع بين الحالتين هو علم الحساب "ومن المصنّفين من يحتاج فيها إلى الغلوّ في الحساب، وفرض المسائل التي تحتاج إلى استخراج المجهولات من فنون الحساب: كالجبر والمقابلة والتصرّف في الجذور وأمثال ذلك."[3]

فثبوت أصل الحكم هو النقل عن الشارع، فهو بهذا الاعتبار من العلوم المقاصد؛ أمّا تصحيح السّهام فهو بالحساب الذي هو من العلوم العقليّة، وهو بهذا الاعتبار من علوم الآلة "فتشتمل هذه الصّناعة على جزء من الفقه، وهو أحكام الوراثات في الفروض، والعوْل والإقرار والإنكار والوصايا والتدبير وغير ذلك من مسائلها، وعلى جزء من الحساب في تصحيح السّهمان باعتبار الحكم الفقهي."[4]

2.2.3.5. **الآثار السلبيّة لسوء فهم هذا التقسيم**: يرى ابن خلدون أنّه يجب التركيز في التعليم على العلوم المقصودة لذاتها وإيلائها الاهتمام الأكبر بالشرح، وتفريع المسائل، وبسط الأدلّة، وترغيب الطلاّب، وتوسيع آفاقهم فيها؛ "فأمّا العلوم التي هي مقاصد، فلا حرج في توسعة الكلام فيها، وتفريع المسائل واستكشاف الأدلّة والأنظار؛ فإنّ ذلك يزيد طالبها تمكنا في ملكته وإيضاحا لمعانيها المقصودة."[5] أمّا العلوم التي هي آلة لغيرها " فلا ينبغي أن ينظر فيها إلا من حيث

(1) نفسه، ص357.

(2) نفسه، ص397.

(3) نفسه، ص358.

(4) نفسه، ص397.

(5) نفسه، ص461.

هي آلة لذلك الغير فقط ولا يتوسّع فيها الكلام ولا تفرّع المسائل."[1]

غير أنّه حسب رأيه أنّ عدم فهم الوظيفة الحقيقيّة لكلّ علم قد يؤدّي إلى الإخلال ببعض القواعد المنهجيّة، أوجزها في النقاط الآتية:

أوّلا: **جعل علوم الآلة مقصودة لذاتها**، فحسب رأيه، أنّ توسيع الكلام في بعض العلوم كالنحو والمنطق وإكثار التفريعات فيها، قد يصيّرها من كونها **علوم** الآلة إلى كونها علوما مقصودة لذاتها، يقول: "وهذا كما فعله المتأخّرون في صناعة النحو وصناعة المنطق، لا بل وأصول الفقه، لأنّهم أوسعوا دائرة الكلام فيها نقلا واستدلالا وأكثروا من التفاريع والمسائل بما أخرجها عن كونها آلة وصيّرها مقصودة بذاتها."[2]

ثانيا: إخراج هذه العلوم عن وظيفتها الحقيقيّة، فهو يرى أنّ سوء فهم هذا التقسيم قد يؤدّي إلى كثرة التفاريع لمسائل من علم الآلة التي لا حاجة لها بما يجعلها تخرج **عن** وظيفتها الحقيقيّة إلى حدّ اللغو، "وربّما يقع فيها لذلك أنظار ومسائل لا حاجة بها في العلوم المقصودة بالذات فتكون لأجل ذلك من نوع اللغو."[3]

ثالثا: الإضرار بالمتعلمين، فحسب رأيه، أنّ سوء فهم الوظيفة الحقيقيّة لكلّ علم بجعل علوم الآلة مقصودة لذاتها، وتوسيع الأنظار فيها فيه إضرار "بالمتعلمين على الإطلاق."[4] ويمكن ملاحظة هذا الضرر على الأقلّ من جهتين: أ- أنّ كثرة التفاريع في **علوم** الآلة قد يكون عائقا لفهم هذه العلوم ذاتها، وسببا لعدم "الحصول على ملكتها بطولها وكثرة فروعها."[5] ب- أنّ التوسّع الزائد في هذه العلوم يصبح

(1) نفسه، ص461.

(2) نفسه، ص461.

(3) نفسه، ص461.

(4) نفسه، ص461.

(5) نفسه، ص461.

في حدّ ذاته "عائقا عن تحصيل العلوم المقصودة بالذات."[1] "لأنّ المتعلّمين اهتمامهم بالعلوم المقصودة أكثر من اهتمامهم بهذه الآلات والوسائل. فإذا قطعوا العمر قي تحصيل الوسائل، فمتى يظفرون بالمقاصد؟"[2]

والحقيقة أنّ هذا التصنيف الذي وضعه ابن خلدون بغض النظر عن محتوياته التمثيليّة المرتبطة بأنواع العلوم التي وصل إليها الفكر في عصره، فإنه من حيث كونه منهجا لا يزال حسب رأيي صالحا بل هو المنهج الذي ينبغي اتباعه عند تصنيف العلوم واختيار المواد التي ينبغي أن تحتويها مقرّرات التعليم لما يمتاز به – كما سبق القول فيه– من منطقية وواقعيّة واستجابة حقيقية لحاجات الإنسان الروحية والفكريّة والماديّة.

4.5. ما ينبغي تقديمه في التعليم من هذه العلوم

يرى ابن خلدون وفق تقسيمه السابق للعلوم أنّ علوم الآلة مقدّمة في التعليم؛ إذ هي حسب رأيه الباب الذي منه يولج إلى العلوم المقاصد؛ إذ العلاقة بينهما عنده هي علاقة لازم بملزومه. فإذا كانت الملكة في العلوم الآلة كاملة جاءت الملكة في العلوم المقاصد على نسبتها؛ أما إذا كانت الملكة في العلوم الآلة قاصرة كانت الملكة في العلوم المقاصد أيضا قاصرة.[3] ولعلّ من أهم العلوم التي يرى ضرورة تقديمها في التعليم اللغة والحساب.[4]

1.4.5. اللغة: تحتل اللغة عند ابن خلدون مكانة خاصّة لما تشغله من وظيفة تواصليّة مركّبة تتمثل في كونها الفعل اللغوي، "وتلك العبارة فعل لسانيّ ناشئ عن القصد بإفادة الكلام"[5] ومحلّ الفعل اللغوي "اللغة في المتعارف هي عبارة

---

(1) نفسه، ص461.

(2) نفسه، ص461.

(3) نفسه، ص468.

(4) وهذا ما يفسّر سبب إعجابه بطريقة ابن العربي التي تقدّم الكلام عنها في الفصل الثاني في الجدول 5.2.

(5) نفسه، ص469.

المتكلّم."[1] وصورة الفعل اللغوي، حيث "رسوم الكتابة لها دلالة خاصّة على الألفاظ المقولة."[2] وهي باختصار تمثّل عنده البيان للرجع الفكري وما استقرّ منه في الضمير من "صور علميّة."[3] وهذا البيان اللغوي نوعان: العبارة، والكتابة.

1.1.4.5. **العبارة**: أمّا العبارة "هي الكلام المركب من الألفاظ النطقيّة التي خلقها الله في عضو اللسان مركّبة من الحروف، وهي كيفيّات الأصوات المقطّعة بعضلة اللهاة واللسان ليتبيّن بها ضمائر المتكلّمين بعضهم لبعض في مخاطباتهم وهذه رتبة أولى في البيان عمّا في الضمائر."[4]

2.1.4.5. الكتابة: وأمّا الكتابة فهي "رتبة ثانية يؤدى بها ما في الضمير، لمن توارى أو غاب شخصه وبعد؛ أو لمن يأتي بعد ولم يعاصره ولا لقيه. وهذا البيان منحصر في الكتابة، وهي رقوم باليد تدلّ أشكالها وصورها بالتواضع على الألفاظ النطقيّة حروفا بحروف وكلمات بكلمات."[5]

3.1.4.5. **علاقة هاتين المهارتين بالمعاني**: والتحصيل العلمي عنده متوقف أولا وقبل كلّ شيء على اكتساب هاتين المهارتين؛ إذ من خلالهما يتم تعليم المسائل العلمية وفهم مباحثها. غير أنّ عمليّة التعليم من خلال المهارة الأولى أقلّ تعقيدا وأسهل مأخذا على المتعلّم منها عليه في المهارة الثانية.

أولا: العبارة، ففي العبارة المسافة بينه وبين معاني المباحث العلميّة، هي اكتساب ملكة في الدلالات اللفظية. "لا بدّ في اقتناص تلك المعاني من ألفاظها لمعرفة دلالاتها اللّغويّة عليها، وجودة الملكة لناظر فيها؛ وإلا فيعتاص عليه اقتناصها زيادة على ما يكون في مباحثها الذهنيّة من الاعتياص. وإذا كانت ملكته في تلك الدلالات راسخة، بحيث تتبادر المعاني إلى ذهنه من تلك الألفاظ عند

(1) نفسه، ص469.
(2) نفسه، ص468.
(3) نفسه، ص455.
(4) نفسه، ص455.
(5) نفسه، ص455.

استعمالها، شأن البديهي والجبليّ، زال ذاك الحجاب بالجملة بين المعاني والفهم، أو خفّ؛ ولم يبق إلا معاناة ما في المعاني من المباحث فقط. هذا كلّه إذا كان التعليم تلقينا وبالخطاب والعبارة."[1]

ثانيا: الكتابة، أمّا في الكتابة؛ فإنّ هذه المسافة تبدو أكثر تعقيدا حيث يُحتاج في الوصول إلى هذه المباحث العلميّة إلى معرفة دلالة رسوم الكتابة على الألفاظ المقولة، ثمّ معرفة دلالة تلك الألفاظ المقولة على المعاني المطلوبة وهذا ما عبّر عنه ابن خلدون بقوله: "وأمّا إن احتاج المتعلّم إلى الدراسة والتقييد بالكتاب ومشافهة الرسوم الخطيّة من الدواوين بمسائل العلوم، كان هنالك حجاب آخر بين الخطّ ورسومه في الكتاب؛ وبين الألفاظ المقولة في الخيال. لأنّ رسوم الكتابة لها دلالة خاصّة على الألفاظ المقولة. وما لم تعرف تلك الدلالة تعذّرت معرفة العبارة، وإن عرفت بملكة قاصرة كانت معرفتها أيضا قاصرة، ويزداد على الناظر والمتعلّم بذلك حجاب آخر بينه وبين مطلوبه من تحصيل ملكات العلوم أعوص من الحجاب الأوّل. وإذا كانت ملكته في الدلالة اللّفظية والخطيّة مستحكمة ارتفعت الحجب بينه وبين المعاني. وصار إنما يعاني فهم مباحثها فقط. هذا شأن المعاني مع الألفاظ والخطّ بالنسبة إلى كلّ لغة."[2]

غير أنّه على الرغم من صعوبة هذه المهارة؛ فإنّها من الناحية التربويّة من أكثر الوسائل نجاعة في صقل العقول وإكسابها كيسا وفطنة في فهم الظواهر ونقدها واكتساب العلوم المجهولة. "والكتابة من بين الصنائع أكثر إفادة لذلك، لأنها تشتمل على العلوم والأنظار بخلاف الصنائع. وبيانه أن في الكتابة انتقالا من الحروف الخطية إلى الكلمات اللفظية في الخيال؛ ومن الكلمات اللفظية في الخيال إلى المعاني التي في النفس؛ فهو ينتقل أبدا من دليل إلى دليل، ما دام ملتبسا بالكتابة وتتعود النفس ذلك دائما. فيحصل لها ملكة الانتقال من الأدلة إلى المدلولات، وهو معنى النظر العقلي الذي يكتسب به العلوم المجهولة، فتكسب بذلك ملكة من

(1) نفسه، ص468.

(2) نفسه، ص468.

التعقل تكون زيادة عقل. ويحصل به مزيد فطنة وكيس في الأمور، لما تعوّدوه من ذلك الانتقال."[1]

وباختصار فإنّ اللغة بشقيها العباراتي والكتابي من وجهة نظر ابن خلدون هي الباب الذي منه يولج إلى العلوم المقاصد. لهذا، فإنّ تقديم ابن خلدون لها في التعلّم على غيرها من العلوم هو استجابة لمنطق الأشياء نفسها، وإتيان للبيوت من أبوابها. "اللغات وسائط وحجب بين الضمائر، وروابط وختام عن المعاني."[2]

2.4.5. **الحساب**: يرى ابن خلدون أنّ السبب في تقديم الحساب في التعليم أمران: أوّلا، لأنّه يعدّ آلة ضروريّة لكثير من العلوم المقاصد؛ الوضعيّ منها كالفرائض، وتصحيح السّهام؛ والطبيعيّ "كمعاملات المدن، في البياعات والمساحات."[3] ثانيا، هو لأنّه يحقّق هدفا تربويا ساميًا، وهو غرس النظام والصّدق في نفوس الناشئة، لأنّ الحساب كما يقول: "معارف متّضحة وبراهينها منتظمة؛ فينشأ عنها في الغالب عقل مضيء درب على الصواب. وقد يقال من أخذ نفسه بتعليم الحساب أوّل أمره، إنه يغلب عليه الصّدق لما في الحساب من صحّة المباني ومناقشة النفس؛ فيصير ذلك له خلقا ويتعوّد الصدق ويلازمه مذهبا."[4] وكذلك دقّة النظر وموضوعيّة الأحكام؛ لأنّ المتعلّم للحساب يقوم بـ: " نوع من تصرف في العدد بالضم والتفريق، يحتاج فيه إلى استدلال كثير؛ فيبقى متعودا للاستدلال والنظر، وهو معنى العقل.﴿ وَٱللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْـًٔا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۙ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ ﴿٧٨﴾ ﴾ [النحل: 78]."[5]

5.5 المنطق الذي ينبغي اتباعه في صياغة هذه المناهج

المنطق المشار إليه هنا يقصد به الطرق العلميّة التي يمكن اتباعها في صياغة

---

(1) نفسه، ص339.

(2) نفسه، ص468.

(3) نفسه، ص397.

(4) نفسه، ص396.

(5) نفسه، ص340.

المناهج التعليميّة وما تحتويه من مواد يُراعَى فيها أعمار المتعلّمين وقدراتهم واستعداداتهم العقليّة والنفسيّة.[1] وابن خلدون قد سنّ في هذا الباب نظرية تعدّ مثيلاتها في الغرب اليوم من أهمّ النظريات المعاصرة في مجال تصميم المناهج التعليميّة وتدريسها.[2] حيث اعتمد فيها على مبدأي التدرّج والتطوّر الهرمي اللذين سبقت الإشارة إليهما في فصلي مفهوم الاستخلاف ونظرية المعرفة. فكلّ شيء عنده خاضع لهذا القانون "ثم كلّ متكوّن في زمان، فلا بدّ من اختلاف أطواره وانتقاله في زمن التكوين من طور إلى طور، حتى ينتهي إلى غايته، وانظر شأن الإنسان في طور النطفة، ثم العلقة، ثم المضغة، ثم التصوير، ثم الجنين، ثم المولود، ثم الرضيع، ثم إلى نهايته."[3]

1.5.5. **التدرّج**: فأمّا التدرّج فقد راعى فيه الناحية النفسيّة للمتعلمين؛ إذ رأينا في مفهوم الاستخلاف قوله بضعف طبيعة النفس البشريّة الذي من مظاهره الجهل. ورأينا كذلك قوله بأنّ النفس في مقابل هذا الضعف توّاقة للتخلص منه عن طريق التعلّم والمعرفة لما تجهله. لهذا فإننا نجده عند وضع مناهج التعليم قد وازن بين حاجة المتعلّمين الفطريّة للتعلّم، وبين قدراتهم واستعداداتهم النفسيّة التي لا تستطيع قبول ذلك إلا عبر عمليّة تراكميّة تتمّ شيئا فشيئا. "وعلم البشر هو حصول صورة المعلوم في ذواتهم بعد أن لا تكون حاصلة. فهو كلّه مكتسب، والذات التي يحصل فيها صور المعلومات وهي النفس مادّة هيولانيّة تلبس صور الوجود بصورِ المعلومات الحاصلة فيها شيئا شيئا، حتى تستكمل."[4] لأنّه لو ألقي إليه العلم جملة واحدة دون تدرّج ومراعاة لاستعداده النفسي كان ذلك له ، بحكم ما به من ضعف فطري، عائقا للفهم، وداعيا لكلال ذهنه وهجرانه العلم، وبقائه على جهله، والظنّ أنّ ذلك من صعوبة المطلوب وعدم قدرته عليه "وإذا ألقيت عليه الغايات في

---

(1) Allan. *Experiences near Death*, p.169.

(2) Ibid., pp.90-103.

(3) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص452.

(4) المصدر السابق، ص372.

البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كلّ ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه."[1]

2.5.5. **التطوّر الهرمي**: وأمّا التطوّر الهرمي فقد راعى فيه الجانب العقلي وتطوّره وطريقة إنتاجه للمعرفة حيث يبدأ الفكر في إنتاجه للمعرفة، كما سبق بيانه في فصل المعرفة، من البسيط إلى المركّب، ومن الجزئي إلى الكليّ، ومن المحسوس إلى المجرّد. وكذلك راعى فيه العقل من ناحية أقسامه الوظيفيّة التي تتطوّر حسب عمر المتعلّم ونوعيّة البيئة التي ينتمي إليها، وأقسام العقل التي نعني هنا هي الأقسام الثلاثة التي سبقت الإشارة إليها في فصل المعرفة، وهي: العقل التمييزي، والعقل التجريبي، والعقل النظري.

3.5.5. **ما ينتج عن هذين المبدأين**: وفي ضوء هذين المبدأين نجده يتكلّم صراحة عن الحلقات التصاعديّة التي ينبغي اتباعها في رسم المناهج وتبليغها، يقول: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج، شيئا فشيئا وقليلا قليلا، يلقى عليه أوّلا مسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب. ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال ويراعى في ذلك قوّة عقله واستعداده لقبول ما يورده عليه، حتى ينتهي إلى آخر الفنّ، وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم؛ إلا أنها جزئيّة وضعيفة. وغايتها أنها هيّأته لفهم الفنّ وتحصيل مسائله. ثم يرجع به إلى الفنّ ثانية؛ فيرفعه في التلقين عن تلك الرّتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان، ويخرج عن الإجمال، ويذكر له ما هنالك من الخلاف ووجهه، إلى أن ينتهي إلى آخر الفنّ فتجود ملكته. ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا منغلقا إلا وضّحه وفتح له مقفله؛ فيخلص من الفنّ وقد استولى على ملكته...فإنّ قبول العلم والاستعداد لفهمه تنشأ تدريجا."[2]

(1) المصدر نفسه، ص458.

(2) نفسه، ص458.

ويبدو أنّ النصّ السابق قد حوى ولخّص أهمّ النظريات التربويّة المعاصرة. فابن خلدون قد جعل حلقات المناهج التعليميّة ثلاث حلقات، تبدأ من النواة، ثم تتّسع في شكل حلزوني تصاعدي من البسيط القريب من الحسّ إلى المركّب الأكثر تعقيدا في اتجاه التجريد، وهي حلقات في شكل هرمي كلّ منها يفضي إلى ما بعدها مشابهة تماما في شكلها وتقسيمها ووظيفتها إلى أقسام العقل الثلاثة.

1.3.5.5. **الحلقة الأولى**: فالحلقة الأولى هي لمجرّد التهيئة والإعداد، يقابلها قسم العقل التمييزي المرتبط بالمحسوسات، وهي حلقة يراعى فيها قدرة المتعلّم؛ حيث يكون "أوّل الأمر عاجزا عن الفهم بالجملة، إلا في الأقلّ وعلى سبيل التقريب والإجمال وبالأمثال الحسّيّة." [(1)] فهي مرحلة كما يقول يكون صاحبها عاجزا عن الفهم بالجملة أي ليس له إلاّ تمييز بسيط؛ ولكنّه ضروري للمرحلة الآتية.

2.3.5.5. **الحلقة الثانية**: أمّا الحلقة الثانية فتحتوي على الحلقة الأولى مع زيادة في الشرح وتوسعة في أفق المتعلّم، تتميّز فيها أشياء المرحلة السابقة عن بعضها البعض بزيادة في الأوصاف، "ونسب الِأجزاء في كلّ طور تختلف في مقاديرها وكيفيّاتها، وإلا لكان الطور الأوّل بعينه هو الآخر."[(2)] يقابل هذه الحلقة قسم العقل التجريبي من أقسام العقل الثلاثة.

3.3.5.5. **الحلقة الثالثة**: وأمّا الحلقة الثالثة فتحتوي على ما ورد في المرحلتين السابقتين مع التوسع في الشرح، والجنوح أكثر إلى المفاهيم التجريديّة الخالصة منها إلى الأمثلة الحسيّة المشخّصة. يقابل هذه الحلقة قسم العقل النظري، حيث يستولي المتعلّم على الفنّ ويصبح ملكة من ملكاته.

وهذه الحلقات الثلاث تشبه كثيرا ثلاثيات عملية التطوّر العقلي لبياجيه (Piaget)، وهي : الدمج (assimilation) وتعني قدرة الطفل على دمج خبرته الجديدة في خبرته السابقة، والهضم (accommodation) أي قدرة الطفل على فهم

---

(1) نفسه، ص458.

(2) نفسه، ص452.

بيئته والتفاعل معها بما يتناسب وبناه العقلية، والموازنة (equilibration) أي قدرة الطفل على توظيف خبرته السابقة في موازنة وفهم أشياء مستقبليّة.[1] وثلاثيات الخبرة التعلّيميّة لديوي (Dewey)، وهي: الحال (situation) وتمثل ما ينطبع في المتعلّم من تجارب البيئة، والتفاعل (interaction) وتمثل قدرة المتعلّم على التفاعل مع بيئته وقدرته على صياغة المفاهيم، والربط أو الاستمرارية (continuity) أي قدرة المتعلّم على التفكير المتواصل والربط بين الأشياء[2]. وكذلك ثلاثيات العمليّة التعليميّة الحلزونيّة لبرونر (Bruner)، وهي: التملّك (acquisition) وتعني امتلاك معلومات جديدة أو تصحيح معلومات سابقة أو تعميقها، والتحويل (transformation) أي القدرة على تحويل المعلومات والتصرّف فيها، والتقييم (evaluation) أي القدرة على تقييم المعلومات واستعمالها في حل المشكلات.[3]

6.5. شروط التعليم وإفادته

يرى ابن خلدون أنّ مناهج التعليم مهما بلغت من الإحكام والتخطيط المنطقي تبقى عديمة الجدوى؛ إذا لم تتوافر لها الشروط المناسبة لتبليغها وإفادتها. ونحن عبرنا بشروط التعليم وإفادته بدل تعبير ابن خلدون "طرق التعليم وإفادته."[4] لكي يشمل المتعلّم، والمعلّم، وطرق تدريس المادّة العلميّة.

1.6.5. **شروط المتعلّم**: يرى ابن خلدون أنّ من أهمّ الشروط التي يجب على

---

(1) See: Jean Piaget. *The Mechanisms of Perception,* English trans. G. N. Seagrim, New York: Basic Book, Inc., Publishers, 1969, pp.229,363-364. Allan. *Experiences near Death,* p93. Charles J Brainerd. *Piaget's Theory of Intelligence*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc, 1978, pp. 24,48.

إسحاق فرحان، وآخرون، **استراتيجيات تعليم محتوى المنهاج التربوي**، (عمان: دار الفرقان، ط3، 1999م)، ص72- 73.

(2) Allan. *Experiences near Death,* p. 93.

(3) See: Jerome S. Bruner. *The Process of Education,* London: Harvard University Press, 1977, pp. 43-44. Allan. *Experiences near Death,* pp. 93-94.

(4) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص458.

المتعلّم مراعاتها ثلاثة: الإرادة، والرحلة، ولزوم المعلّم. والتي جمعها في عبارته الآتية: "ومن تشوّف بفطرته إل العلم، ممّن نشأ في القرى والأمصار غير المتمدّنة؛ فلا يجد فيها التعليم الذي هو صناعيّ، لفقدان الصنائع في أهل البدو كما قدّمناه، ولا بدّ له من الرحلة في طلبه إلى الأمصار المستبحرة، شأن الصنائع في أهل البدو."[1]

1.1.6.5. **الإرادة**: يرى ابن خلدون أنّ كل الأفعال الصادرة عن الحيوانات لا سيما البشريّة منها، بحكم ما لها من الاستخلاف على غيرها من الموجودات، "واقعة بمقصودها."[2] وهذه "القصودات والإرادات أمور نفسانية ناشئة في الغالب عن تصورات سابقة، يتلو بعضها بعضا. وتلك التصورات هي أسباب قصد الفعل"[3] وهو وفق نظرته الاستخلافيّة، يرى أنّ أي فعل أو كسب لا يكون إلا "بالسعي في الاقتناء والقصد إلى التحصيل."[4] والعلم عنده من بين الأمور المكتسبة لا يحصل "إلا بإرادته والقصد إليه."[5] والإرادة المثمرة التي يعنيها ابن خلدون هي أشبه ما يسمى اليوم في علم النفس التربوي بالدافعيّة، وهو ما عبّر عنه عند حديثه عن شروط المجاهدة الصوفيّة بقوله: "وشروط هذه المجاهدة الإرادة أولا، ثم الرياضة ثانيا، وليس قصدهم بالإرادة مدلولها في المشهور، وهو تخيّل الشيء ثم القصد إليه، فإن هذا عندهم حديث نفس، وإنما الإرادة عندهم استيلاء حال اليقين على القلب حتى تنبعث العزائم بالكلية إلى الفعل مغلوبة فيه، فكأنّ المريد مجبور في إرادته لا مختار...لأنّ الإرادة مقدّمة كلّ أمر، فما لم يرد العبد شيئا لم يفعله."[6] إذاً، فعلى طالب العلم أن يحرّر قصده أولا وأن يكون على استعداد للتضحية في سبيل تحصيل العلم النافع الذي فيه كمال إنسانيّة، "ثم تستكمل صورته بالعلم الذي

(1) المصدر السابق، ص345.
(2) المصدر نفسه، ص 370.
(3) نفسه، ص363.
(4) نفسه، ص300.
(5) نفسه، ص363.
(6) ابن خلدون، **شفاء السائل وتهذيب المسائل**، ص79.

يكتسبه بآلاته، فكمل ذاته الإنسانيّة في وجودها."[1]

2.1.6.5. **الرحلة**: يرى ابن خلدون أنّه لا بدّ لطالب العلم من الرحلة، لإثراء خبرته وتحفيز همّته يقول: "الرحلة لا بدّ منها في طلب العلم لاكتساب الفوائد والكمال بلقاء المشايخ ومباشرة الرجال."[2] والسبب في هذا أنّ النفس البشرية بطبيعتها، كما مرّ في فصل الاستخلاف، أقدر على التعلّم والاستيعاب بالتلقين والمحاكاة، من التعلمّ بالتعليم والإلقاء "والسبب في ذلك أنّ البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلونه من المذاهب والفضائل: تارة علما وتعليما وإلقاء؛ وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة. إلاّ أنّ حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشدّ استحكاما وأقوى رسوخا."[3] وفوائد الرحلة في طلب العلم ولقاء المشايخ كثيرة منها:

أولا: رسوخ **الملكات**، يرى ابن خلدون أنّ كثرة الشيوخ وتنوّع طرقهم، يزيد في حصول الملكات ورسوخها، يقول: "فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها."[4]

ثانيا: **تمييز المصطلحات العلميّة وإزالة لبسها**، وهو يرى كذلك أنّ ملاقاة العلماء تساعد في تمييز المصطلحات العلميّة وإزالة لبسها، كما تساعد الطالب على إدراك الفرق بين العلم وبين طرق تعليمه. "والاصطلاحات أيضا في تعليم العلوم مخلّطة على المتعلّم، حتى لقد يظنّ كثير منهم أنها جزء من العلم. ولا يدفع عنه ذلك إلا مباشرته لاختلاف الطّرق فيها من المعلّمين. فلقاء أهل العلوم، وتعدّد المشايخ، يفيده تمييز الاصطلاحات، بما يراه من اختلاف طرقهم فيها؛ فيجرّد العلم عنها ويعلم أنها أنحاء تعليم وطرق توصيل."[5]

---

(1) ابن خلدون، **المقدّمة**، ص374.
(2) المصدر السابق، ص464.
(3) المصدر نفسه، ص464.
(4) نفسه، ص464.
(5) نفسه، ص464.

ثالثا: استنهاض الهمّة، ويرى أيضا، أن في الرحلة ومقابلة أهل العلم مدعاة لاستنهاض الهمّة في طلب العلم، وتصحيح المعارف، وإحكام ملكاتها، وبناء الشخصيّة العلميّة المستقلّة. "وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في الملكات. ويصحّح معارفه ويميّزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين وكثرتها من المشيخة عند تعدّدهم وتنوّعهم."[(1)]

3.1.6.5. **لزوم المعلّم**: يرى ابن خلدون، أنّه لا بدّ على المتعلّم أن يدرك أنّ كلّ الأعمال الإنسانيّة لا يستقلّ بإنجازها الفرد الواحد، بل لا بدّ له فيها من التعاون مع أبناء جنسه، والعلم من بين الأعمال التي لا بدّ فيها من التعاون وأخذ السابق فيها عن اللاحق، لهذا ينصح المتعلّم إذا أراد أن يختصر الطريق، ويضمن السلامة من الزلل، والبعد عن الخطل فيما يتعلّمه أن يلزم المعلّم الحاذق في علمه، وأن لا يستنكف في الأخذ عمّن سبقه، ولا يعتمدنّ في طلبه للعلم على قراءة الكتب بنفسه دون معلّم مرشد؛ لأنّه غالبا أن لا يظفر منها "بطائل، ويصير إلى مخالفة الجمهور وإنكارهم عليه. وربما عدّ بهذه النحلة من أهل البدع بتلقّيه العلم من الكتب، من غير مفتاح المعلمين." [(2)] والسبب في ذلك ليس انتقاصا لقدرة المتعلّم ولا حدّا من حرّيته بل تماشيا مع منطق الأشياء، وإتيانا للبيوت من أبوابها، وتسهيلا على المتعلّم نفسه طريق التعلّم، وحفظا لوقته، وضمانا له لبلوغ مراده؛ لأنّ "كل تعليم صناعي يساوق به أمر الطبيعة، فلا يستقل بدركه إنسان، ولا بدّ في تعلّمه من المعلّم المرشد إلى خفيات أسبابه، لخفاء أسباب الطبيعة، وتعذّر الاطلاع عليها في الأكثر، فإذا كان معلم قد حذق في هذا التعليم حصلت الإفادة وأنتجت الرياضة، وإلا فلا، شأن الصنائع كلها."[(3)]

2.6.5. **شروط المعلّم**: يعدّ المعلّم في نظر ابن خلدون التربوي الركن الأساس في العمليّة التعليميّة؛ إذ هو المحدّد في النهاية لنوعيّة نتاج هذه العمليّة، فحذق

---

(1) نفسه، ص464.

(2) نفسه، ص354.

(3) ابن خلدون، **شفاء السائل وتهذيب المسائل**، ص126.

المتعلّم وتحصيله متوقّف أوّلا وآخرا على حذق معلّمه، وتمكّنه من صناعته. "وعلى قدر جودة التعليم وملكة المعلّم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته."[(1)] والمعلّم لكي يكون أهلا للقيام بأعباء هذه المهمّة الخطرة لا بدّ أن يتحقّق فيه شرطان: القدوة الحسنة، والحذق في العلم.

1.2.6.5. **القدوة الحسنة**: يرى ابن خلدون أنّ المتعلّم بحكم ضعف طبيعته البشريّة، مولع بالاقتداء بمعلّمه ومحاكاته لما يعتقده فيه من الكمال اعتقاد الرعيّة في حاكمها والأبناء في آبائهم؛ "إذ المَلِكُ غالب لمن تحت يده، والرعيّة مقتدون به لاعتقاد الكمال فيه اعتقاد الأبناء بآبائهم والمتعلّمين بمعلّميهم."[(2)] لهذا فإنّه يرى ضرورة أن يكون المعلّم مثالا يحتذى به في أخلاقه، عاملا بما يعلم وأن يكون ممن يحمل أمانة العلم "اتّصافا بها وتحقّقا."[(3)] ولا تكون غايته من العلم مثل أولئك الذين "حملوا الشريعة أقوالا في كيفيّة الأعمال في العبادات وكيفيّة القضاء في المعاملات، ينصّونها على من يحتاج إلى العمل بها؛ هذه غاية أكابرهم ولا يتّصفون إلا بالأقلّ منها، وفي بعض الأحوال."[(4)] فالجانب الأخلاقيّ إذا شرط أساس لا بدّ من تحقّقه في شخص كلّ من توكل إليه صناعة الأجيال.

2.2.6.5. **الحذق في العلم**: يعرف ابن خلدون الحذق بقوله: "الحذق في العلم والتفنّن فيه والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفنّ المتناول حاصلا."[(5)] ويحتلّ الحذق في العمل

---

(1) ابن خلدون، **المقدمة**، ص315.
See: Paul D. Eggen and Donald P. Kauchak. *Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills*, Boston: Allyn and Bacon, 4th ed. 2001, p.19.

(2) ابن خلدون، **المقدمة**، ص116.

(3) ابن خلدون، **شفاء السائل وتهذيب المسائل**، ص176.

(4) المصدر السابق، ص175.

(5) ابن خلدون، **المقدمة**، ص341-342.

مكانة خاصّة في النظر الخلدوني كما مرّ في فصل الاستخلاف، فهو يمثّل عنده بعدا من الأبعاد الأساسيّة المكوّنة للشخصيّة الفرديّة، ويعدّ المعيار الأهمّ الذي يوزن به الفرد في ميدان الاستخدام والعمل.

ونظرا إلى أهميّته عنده؛ فإننا نجده يوليه أهميّة كبرى ويؤكّد على ضرورة تحقّقه في شخصية المعلّم، وهذا ما توحي به تعبيراته الكثيرة التي تشيد بالحذق في العلم وأهله، كقوله: "ارتحل إلى المشرق من إفريقيّة، القاضي أبو القاسم بن زيتون، لعهد أواسط المائة السابعة؛ فأدرك تلميذ الإمام ابن الخطيب، فأخذ عنهم، ولقّن تعليمهم. وحذق في العقليّات والنقليّات، ورجع إلى تونس بعلم كثير وتعليم حسن."(1) وقوله أيضا: "ثم ارتحل من زوارة في آخر المائة السابعة أبو علي ناصر الدين المشداليّ إلى المشرق وأدرك تلميذ أبي عمرو بن الحاجب، وأخذ عنهم ولقن تعليمهم. وقرأ مع شهاب الدين القرافيّ في مجالس واحدة، وحذق في العقليّات والنقليّات. ورجع إلى المغرب بعلم كثير وتعليم مفيد."(2) فهو قد قرن في الحالتين بين غزارة العلم وسعة الاطلاع، وبين حسن التعليم؛ مما يعني أنّ الأهليّة في التعليم تعني عنده استيعاب التخصّص والاستبحار فيه ثم القدرة على تبليغه وتعليمه.

ويعد الحذق في التعليم عنصرا مهما في نوعيّة التحصيل العلمي لدى المتعلّم ودرجته، يقول ابن خلدون واصفا طلاب المغرب في عصره والأثر السلبي لعدم الحذق في التعليم عليهم: "ثم بعد تحصيل من يرى منهم أنه قد حصّل، تجد ملكته قاصرة في علمه إن فاوض أو ناظر أو علّم، وما أتاهم القصور إلا من قبل التعليم وانقطاع سنده."(3) والحذق في التعليم لا يقتصر أثره على تحديد نوعيّة التحصيل العلمي لدى المتعلّم ودرجته وحسب، بل يتجاوزه إلى تحديد المدّة الدراسيّة التي يقضيها الطالب في المدرسة. فالحذق قد يختزل المدّة إلى ثلاث مرّات مع زيادة

---

(1) المصدر السابق، ص342.

(2) المصدر نفسه، ص342.

(3) نفسه، ص343.

في الجودة، يقول ابن خلدون مدلّلا على هذا الرأي: "ومما يشهد بذلك في المغرب، أنّ المدّة المعيّنة لسكنى طلبة العلم بالمدارس عندهم ستّ عشرة سنة، وهي بتونس خمس سنين. وهذه المدّة بالمدارس، على المتعارف، هي أقلّ ما يتأتى فيها لطالب العلم حصول مبتغاه من الملكة العلميّة أو اليأس من تحصيلها؛ فطال أمدها في المغرب لهذه العصور لأجل عسرها من قلّة الجودة في التعليم خاصّة لا مما سوى ذلك."[1]

3.6.5. **طرق التدريس**: في الفصل الثالث وجّه ابن خلدون نقدا لا ذعا لكثير من المعلمين في عصره لجهلهم بطرق التعليم وإفادته.[2] ويمكن تلخيص نقده لهم في أربع نقاط، هي: عدم مراعاة التدرّج في التعليم، وعدم الالتزام بالمقرّرات الدراسية، والاعتماد على الحفظ وإهمال بقية الوسائل، والشدّة على المتعلّمين. وفي المقابل يحاول الباحث بيان ما يراه ابن خلدون من الطرق الصحيحة في التدريس والتي تنقسم من حيث موضوعاتها إلى قسمين، ما يتعلق بالجانب العقلي، وما يتعلّق بالجانب النفسي.

1.3.6.5. **الطرق العقليّة**، وهي تلك الوسائل والأساليب التعليميّة التي تراعي في إيصال المعلومات وتبليغها مبادىء العقل ومراحل تطوّره، ومن أهمّها التدرّج من البسيط إلى المركّب ومن العام إلى الخاصّ. إنّ ابن خلدون تماشيا مع مبدئه الوجودي في التدرّج يرى أنّ إلقاء المادّة العلميّة للطالب لا بدّ أن يتمّ عبر جرعات مبتدئا بأبسطها وأقلها تعقيدا شيئا فشيئا إلى أكثرها تعقيدا، إلى أن يتم له تصوّر كامل للمسألة. وهذا التدرّج يمكن تصنيفه إلى عدّة مستويات.

أولا: المستوى الأوّل: مسائل الكتاب الواحد، يرى ابن خلدون أن يكون هناك انسجام عام وتوافق في المنطق بين عمليّة بناء المناهج وبين طرق تدريسها. فلا بدّ للمعلّم من اتباع منطق الكتاب المقرّر الذي كلّف بتدريسه. فلا ينبغي له خلط

---

(1) نفسه، ص343.

(2) نفسه، ص458.

المسائل بعضها ببعض، "ولا يخلط مسائل الكتاب بغيرها حتى يعيه من أوّله إلى آخره."[1] وكذلك لا ينبغي له أن يخرج به من كتابه المقرّر عليه إلى غيره من الكتب "ولا ينبغي للمعلّم أن يزيد متعلّمه على فهم كتابه الذي انكبّ على التعليم منه بحسب طاقته، وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئا كان أو منتهيا."[2]والسبب في ذلك كما يرى ابن خلدون، زيادة على ما تقدّم من وجوب اتباع الكتاب المقرّر لمراعاته التدرّج، المبنيّ وفق نظرته، على أساس مراحل النموّ العقلي ودرجاته؛ فإنّه يرى بما أنّ "الاصطلاح ليس من العلم."[3] قد يؤدي ذلك إلى انشغال المتعلّم وتوقّفه "عند المناقشة في الألفاظ والشّبهة في الأدلّة الصناعيّة وتمحيص صوابها من خطئها، وهذه أمور صناعيّة وضعيّة تستوي جهاتها المتعدّدة وتتشابه لأجل الوضع والاصطلاح."[4] فيتشتّت ذهنه ولا يعي كتاب مقرّره ولا يحصّل منه أغراضه.[5]

ثانيا: المستوى الثاني: الحقل المعرفي الواحد، وكما أنّ المعلّم مطالب بعدم خلط مسائل الكتاب المقرّر الواحد للمستوى الواحد بعضها ببعض أو الخروج منه إلى كتاب آخر في المستوى نفسه، فإنّه كذلك مطالب بعدم خلط مسائل المستوى الأدنى بغيرها من مسائل المستويات العليا، كأن يحضر "للمتعلّم في أوّل تعليمه المسائل المقفلة من العلم."[6] أو أن يُلقِي "عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له."[7] والسبب في هذا أنّ "قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجا."[8] وهذا كلّه تماشيا مع مبدئه الاستخلافي في الاستحالة والترقّي.

---

(1) نفسه، ص458.
(2) نفسه، ص458.
(3) نفسه، ص458.
(4) نفسه، ص360.
(5) نفسه، ص458.
(6) نفسه، ص458.
(7) نفسه، ص458.
(8) نفسه، ص458.

وهو بهذا يحذّر من الآثار التربويّة السيّئة التي قد يسببها هذا الخلط على نفسيّة المتعلّم، كالكسل، وانطماس الفكر، وكلال الذهن، وهجران العلم. "وإذا ألقيت عليه الغايات في البدايات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له كلّ ذهنه عنها، وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه...وإذا خُلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التحصيل، وهجر العلم والتعليم."[1] وكلّ هذا بسبب "سوء التعليم"[2] الذي لم يراع فيه المبدأان الاستخلافيان التاليان: أوّلا؛ ضعف النفس البشريّة التي تحتاج إلى الرفق والمساعدة، فالمتعلّم بحكم هذه الخاصيّة الطبيعيّة يكون في أوّل أمره "عاجزا عن الفهم بالجملة."[3] ثانيا؛ الاستحالة والترقّي، والعلاج لهذا الضعف يكمن في مبدإ الاستحالة والترقّي، وذلك بإلقاء المسائل وفق ترتيبها في المقرّر مستوى بعد مستوى على التدريج شيئا فشيئا وقليلا قليلا.[4]

ثالثا: **المستوى الثالث: الحقول المعرفيّة المتعدّدة**، ومن أنواع التدرّج المهمّة التي لا بدّ من مراعاتها في التعليم عدم التخليط على المتعلّم بين علمين مختلفين في آن واحد معا "من المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في التعليم أن لا يُخلط على المتعلّم علمان معا."[5] لأنّه كما مرّ في فصل المعرفة أنّ الحسّ الظاهر الذي يعدّ آلة اتصالنا الأولى بالعالم المحسوس لا يمكنها نقل المعارف إلاّ واحدا واحدا.[6] لهذا فإنّه وفق هذا المبدإ يرى أنّ أية محاولة لإشغال المتعلّم باستقبال أكثر من علم قبل أن يتكوّن لديه تصوّر كامل عن أحدهما، سيكون مدعاة إلى تشتيت باله وحرمانه حينئذ الظفر "بواحد منهما، لما فيه من تقسيم البال وانصرافه

(1) نفسه، ص458-459.
(2) نفسه، ص458.
(3) نفسه، ص458.
(4) نفسه، ص458.
(5) نفسه، ص459.
(6) نفسه، ص78.

عن كلّ واحد منهما إلى تفهّم الآخر؛ فيستغلقان معا ويستعصيان، ويعود منهما بالخيبة."[1] "والسبب في ذلك أن الملكات صفات للنفس وألوان؛ فلا تزدحم دفعة."[2]

أمّا إذا اتّبع التدريج بين العلوم وفرّغ "الفكر لتعليم ما هو بسبيله مقتصرا عليه، فربما كان ذلك أجدر بتحصيله."[3] ويكون ذلك مدعاة لنشاط همّة المتعلّم وتعلّقا له بالعلم وكلفا، وترقّيا له في درجاته؛ "لأنّ المتعلّم إذا حصّل ملكة ما في علم من العلوم استعدّ بها لقبول ما بقي، وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق، حتى يستولي على غايات العلم."[4] فإتقان علم من العلوم سبيل إلى فهم غيره من العلوم وإتقانها.

2.3.6.5. **الطرق النفسية**: وهي تلك الوسائل والأساليب التعليميّة التي تراعي في إيصال المعلومات وتبليغها مبادىء النفس ومراحل تطوّرها، ومن أهمّها:

أولا: القياس والمحاكاة، رأينا في فصل الاستخلاف أنّ من خصائص طبيعة النفس البشريّة القياس والمحاكاة، فهما أساسان مهمّان في عمليتي التربية والتعلّم.[5] والتعليم -كما مرّ- هو صنعة من جملة الصنائع، والتعلّم بالمعاينة في الصنائع عند ابن خلدون أسهل على الفهم وأسرع للاستيعاب من التعلّم بالخبر؛ لأنّ "الصناعة هي ملكة في أمر عملي فكري، وبكونه عمليا هو جسماني محسوس. والأحوال الجسمانية المحسوسة، نقلها بالمباشرة أوعب لها وأكمل؛ لأن المباشرة في الأحوال الجسمانية المحسوسة أتم فائدة...ونقل المعاينة أوعب وأتم من نقل الخبر والعلم. فالملكة الحاصلة عنه أكمل وأرسخ من الملكة الحاصلة على

---

(1) نفسه، ص459.

(2) نفسه، ص319.

(3) نفسه، ص459.

(4) نفسه، ص458-459.

(5) نفسه، ص371.

الخبر."[1] إن "الأمثال الحسيّة"[2] حسب رأيه هي من أنجع الوسائل في فهم المعلومات وتثبيتها حيث يقول: "وكذلك نجد كل تعليم فرائض العين لأبناء المسلمين، كالصلاة، والوضوء، بمعاينة الفعل أبلغ من تعليمها بالإبانة والقول، حتى إن مناسك الحج ينتصب لتعليمها في الموسم أيام أداء الفريضة خلق كثير ممن مرن على تعلمها وتعليمها، فتجد الفقيه المستبحر في حفظ فروع كتاب الحج يسكن إليهم في تعلم أداء فرضه أكثر من سكونه إلى محفوظه، فيأتمّ بهم، ويأخذ أعيان المناسك عنهم، وما ذلك كله إلا لأنّ وثوق النفس بالحسّ أبلغ من وثوقها بالخبر، فهو شرط كمال، لا شرط صحة ووجوب."[3]

ثانيا: **التكرار بانتظام**، يرى ابن خلدون أنه بما أنّ النفس من طبيعتها الجهل؛ إذ هي تولد خلوة من أي علم؛ فإنّ اتصافها بالعلم لا يحصل دفعة واحدة بل لا بدّ لها فيه، وفق مبدئه في التدرّج، من **التكرار** "مرة بعد مرة بعد أخرى، حتى ترسخ صورته."[4] وهذا التكرار حتى يكون مثمرا لا بدّ أن يكون متتابعا منتظما ضمن فواصل زمانية متقاربة، "ينبغي لك أن لا تطوّل على المتعلّم في الفنّ الواحد والكتاب الواحد بتقطيع المجالس وتفريق ما بينها، لأنّه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفنّ بعضها عن بعض، فيعسر حصول الملكة بتفريقها."[5]

فتتابع التكرار مرّة بعد أخرى ضروري لسببين: أولا، أنّه يساعد في هضم المعلومات وترسيخها في النفس؛ لأنّ الملكات و"العوائد إنما ترسخ بكثرة التكرار وطول الأمد."[6] ثانيا، أنّه يساعد في اختصار الزمن والطاقة المبذولة في إنجاز الفعل؛ لأنّ "مضاعفة قوّة الفاعل تنقص من زمن فعله."[7] أمّا الانتظام في التكرار

(1) نفسه، ص315.

(2) نفسه، ص458.

(3) ابن خلدون، **شفاء السائل وتهذيب المسائل**، ص125.

(4) ابن خلدون، **المقدمة**، ص315.

(5) المصدر السابق، ص459.

(6) المصدر نفسه، ص316.

(7) نفسه، ص451.

فهو انسجام مع بنية الفكر التي خصّ بها الإنسان دون غيره من الحيوانات،[1] وهو كذلك مدعاة للاستمرار والمداومة لما فيه من معاني الكمال؛ لأنّ النفس كما مرّ في فصل الاستخلاف بحكم ضعفها توّاقة للاتحاد بكل ما تعتقد فيه الكمال؛ أمّا وقوع هذا التكرار ضمن فواصل زمنيّة متقاربة فهو لتجنّب النسيان وإحكام الملكة. "وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند الفكرة مجانبة للنسيان، كانت الملكة أيسر حصولا وأحكم ارتباطا وأقرب صبغة؛ لأنّ الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تنوسيَ الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه."[2] لأنّ النفس من طبيعتها "كثيرة التلوّن"[3] وإذا كانت الفاصلة الزمنية بين الجلستين طويلة فإنّه ذريعة لها لإيلاف التناسي والإهمال و" إذا ألفت شيئا صار من جبلّتها وطبيعتها."[4]

ثالثا: التحفيز، كان من بين مؤاخذات ابن خلدون على المعلمين في عصره شدّتهم على المتعلّمين وقهرهم لهم، واعتباره ذلك من أسوأ طرق التعليم وأعظمها خطرا على الناشئة لما تخلّفه فيهم من آثار تربويّة سيّئة كالغشّ، والكذب، والمكر، والخداع، والعجز، والكسل. فما بديله يا ترى؟ وما علاجه لطبيعة الدّعة والسكون لدى المتعلّمين التي سبقت الإشارة إليها في فصل مفهوم الاستخلاف؟ لأنّ المتعلّمين إذا أُمعِنَ في مسامحتهم فإنّهم يستحلون الفراغ ويألفونه.[5] "وإذا اتخذوا الدّعة والراحة مألفا وخلقا صار لهم ذلك طبيعة وجبلّة شأن العوائد كلّها.[6] فتكون النتيجة الانقطاع عن العلم والتهاون في طلبه. [7]

العلاج عنده يكمن في حمل المتعلّمين وتحفيزهم على طلب العلم قدر الاستطاعة "بالقرب والملاينة."[8] وبالترغيب "في الثواب والأجر."[9] فإن أبوا كلّ

(1) نفسه، ص 370.
(2) نفسه، ص459.
(3) نفسه، ص71.
(4) نفسه، ص71.
(5) نفسه، ص464.
(6) نفسه، ص134.
(7) نفسه، ص463.
(8) نفسه، ص464.
(9) نفسه، ص271.

ذلك فبشيء من الإكراه والغلظة شريطة أن لا يتجاوز "ضربهم إذا احتاجوا إليه على ثلاثة أسواط شيئا."[1] دون قهر أو إذلال "حرصا على صون النفوس عن مذلّة التأديب."[2] فلا بدّ للمربي من الموازنة بين صون نفس المتعلّم عن المذلّة احتراما لخاصيّة الرئاسة فيه، وبين تحفيزه واستنهاض همّته حماية له من دواعي الدعة والخمول.

7.5. طرق التقييم:

إنّ ابن خلدون تماشيا مع منهجه الاجتماعي ووفق نظرته الاستخلافيّة، لم يقتصر عند تقييمه لما تسفر عنه المراحل السابقة من نتائج على الجانب المعرفي المجرد وحده بل تعدّاه إلى إضافة بعد آخر وهو بعد الاتصاف؛ إذ العلم المجرّد عن الاتصاف عنده قليل الجدوى والنفع. "إنّ العلم الأول المجرد عن الاتصاف قليل الجدوى والنفع."[3] فالمعتبر عنده -كما تقدّم ذكره في أهداف التعليم- في التقييم "هو العلم الحالي الناشيء عن العادة."[4] فكيف يمكن تقييم هذا النوع من العلم والتحقّق من درجته؟ للإجابة عن هذا السؤال لا بدّ من الرجوع إلى مفهومين اثنين تكرّر ذكرهما فيما تقدّم، وهما: الملكة، والعادة.

1.7.5. **الملكة**: يعرف ابن خلدون الملكة بأنّها: "صفة راسخة تحصل عن استعمال ذلك الفعل وتكرره مرة بعد أخرى، حتى ترسخ صورته."[5] ويعرّفها في موطن آخر تعريفا إجرائيا بقوله: "الحذق في العلم والتفنّن فيه والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله. وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفنّ المتناول حاصلا." [6] فالملكة في العلم تتكوّن من ثلاثة عناصر: الاستيعاب المتمثّل

(1) نفسه، ص464.
(2) نفسه، ص464.
(3) نفسه، ص365.
(4) نفسه، ص365.
(5) نفسه، ص315.
(6) نفسه، ص341-342.

في الإحاطة بمبادئ العلم وقواعده، والفهم المتمثّل في الوقوف على مسائله وتفريعاته، وقدرة التصرّف المتمثّلة في استنباط فروعه من أصوله. وهذه الملكة لا تحصل إلاّ بوقوع العمل وتكرّره "مرارا غير منحصرة."[(1)] والملكة هي أعلى ما يمكن أن تحصل عليه الذات من درجات الصفات المكتسبة وتمرّ عنده بثلاث مراحل: الصفة، والحال، والملكة، وذلك "لأنّ الفعل يقع أوّلا وتعود منه للذات صفة، ثمّ تتكرّر فتكون حالا. ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة، ثمّ يزيد التكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة."[(2)]

2.7.5. **العادة**: هي من تعوّد الشيء إذا ألفه "والسبب في ذلك العادة؛ فإنّ النّفس إذا ألفت شيئا صار من جبلّتها وطبيعتها لأنها كثيرة التلوّن؛ فإذا حصل لها اعتياد الجوع بالتدريج والرياضة فقد حصل ذلك عادة طبيعيّة لها."[(3)] والعادة هي سلوك عملي في فعل اختياري، مساوق للسلوك الطبيعي، يحصل بكثرة المران وتقادمه حتى يصير ملكة راسخة "الأفعال الاختياريّة كلّها ليس شيء منها بالطبع، وإنما هو يستمرّ بالقدم والمران حتى يصير ملكة راسخة، فيظنها المشاهد طبيعيّة."[(4)]

فالعادة هي التعبير الحقيقي للملكة. فإذا أصبح الفعل الاختياري يصدر عن الذات الفاعلة بطريقة عادية مألوفة دون تكلّف بأقلّ جهد وأقصر زمن كأنّه سجيّة طبيعيّة، فتلك هي الملكة في الفعل.

3.7.5. **أسس التقييم**: من خلال ما تقدّم يمكن القول بأنّ التقييم التربوي عند ابن خلدون، يعتمد على الأسس الآتية:

1.3.7.5. **الاستمرارية والتدرّج**: يعتمد هذا التقييم على الاستمراريّة والتدرّج حيث يتابع نشاط المتعلّم تدريجيا عبر مراحل تطوّره التي تبدأ من الصفة، إلى الحال إلى أن ينتهي به إلى الملكة. وهذا التدرّج يعاد تكراره في كلّ حلقة من

---

(1) نفسه، ص365.

(2) نفسه، ص477.

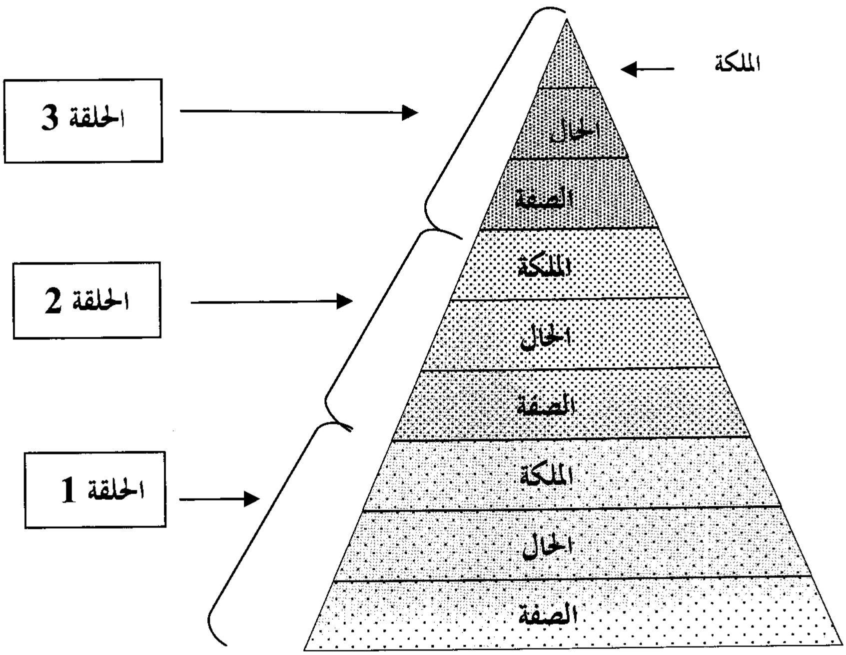
(3) نفسه، ص71.

(4) نفسه، ص455-456.

حلقات المنهج الكليّ الثلاث التي سبق الكلام عنها. وخطوات هذا التقييم يمكن تلخيصها في الشكل الرقم (1.5).

الشكل الرقم (1.5)

سلّم حلقات التقويم



فلكلّ حلقة تقييمها وصفاتها الخاصّة بها، فصاحب الصفة أو الحال في الحلقة الثانية، هو أعلى رتبة من صاحب الملكة في الحلقة الأولى؛ وكذا صاحب الصفة والحال في الحلقة الثالثة هو أعلى رتبة من صاحب الملكة في الحلقة الثانية. فالملكة في الأولى هي ملكة جزئية وضعيفة غايتها أنها هيّأته لما بعدها، والتي في الثانية أفضل من التي في الأولى؛ ولكنّها ليست بكاملة ولكن غايتها أنّها هيّأته للحلقة الثالثة. "يلقى عليه أوّلا مسائل من كلّ باب من الفنّ هي أصول ذلك الباب. ويقرّب له في شرحها على سبيل الإجمال...حتى ينتهي إلى آخر الفنّ، وعند ذلك

يحصل له ملكة في ذلك العلم؛ إلا أنها جزئيّة وضعيفة. وغايتها أنها هيّأته لفهم الفنّ وتحصيل مسائله. ثم يرجع به إلى الفنّ ثانية؛ فيرفعه في التلقين عن تلك الرّتبة إلى أعلى منها، ويستوفي الشرح والبيان...إلى أن ينتهي إلى آخر الفنّ فتجود ملكته.

ثم يرجع به وقد شدا فلا يترك عويصا ولا مبهما ولا منغلقا إلا وضّحه وفتح له مقفله؛ فيخلص من الفنّ وقد استولى على ملكته."[1] فكلّ ملكة في حلقتها كانت صفة ثم حالا.

2.3.7.5. **الاهتمام بالعلم الحاليّ**: يهتمّ هذا التقييم بقياس ما ينتج عن العلم من سلوك عملي أكثر من اهتمامه بالعلم المجرد؛ أي أنّ "المطلوب إنما هو العلم الحاليّ الناشيء عن العادة."[2] والفرق بين العلم الحالي وبين العلم المجرّد، أنّ الأوّل: هو الملكة كما تقدّم شرحها التي تمثّل "العلم الحاليّ الناشيء عن العادة."[3] أمّا الثاني: "هو علم بكيفيّةٍ، لا نفس كيفيّةٍ."[4] فهو "بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما، ولا يحكمها عملا."[5] أي بصير بقوانينها النظريّة دون القدرة على استعمالها، "مثل أن يقول بصير بالخياطة، غير محكم لملكتها، في التعبير عن بعض أنواعها: الخياطة هي أن تدخل الخيط، في خرت الإبرة، ثم تغرزها في لفقي الثوب مجتمعين، وتخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم تردّها إلى حيث ابتدأت، وتخرجها قدّام منفذها الأوّل بمطرح ما بين الثّقبين الأوّلين؛ ثم يتمادى على وصفه إلى آخر العمل، ويُعطي صورة الحبك والتنبيت والتفتيح وسائر أنواع الخياطة وأعمالها. وهو إذا طولب أن يعمل ذلك بيده لا يُحكِم منه شيئا."[6]

---

(1) المصدر السابق، ص458.
(2) المصدر نفسه، ص365.
(3) نفسه، ص365.
(4) نفسه، ص481.
(5) نفسه، ص481.
(6) نفسه، ص481.

3.3.7.5. **الاعتماد على العامل المثير**: يعتمد هذا التقييم في التمييز بين الملكة وغيرها على قياس درجة المتغيّر السلوكي لدى المتعلّم من خلال المشاركة الميدانيّة الحيّة، وذلك بعرض العامل المثير (المشكلة) على العيّنة (المتعلّم)، ثمّ مراقبة سلوكه فإن استجاب للمثير آليا دون تكلّف بأقصر وقت حكمنا عندها بوجود الملكة، وإن لم يستجب للمثير حكمنا بعدم وجودها، يقول موضحا ذلك: "وشرحه أنّ كثيرا من الناس يعلم أن رحمة اليتيم والمسكين، قربة إلى الله تعالى، مندوب إليها، ويقول بذلك ويعترف به ويذكر مأخذه من الشريعة؛ وهو لو رأى يتيما أو مسكينا من أبناء المستضعفين، لفرّ عنه، واستنكف أن يباشره، فضلا عن التمسيح عليه للرحمة، وما بعد ذلك من مقامات العطف والحنوّ والصدقة. فهذا إنما حصل له من رحمة اليتيم مقام العلم، ولم يحصل له مقام الحال والاتصاف. ومن الناس من يحصل له مع مقام العلم والاعتراف بأنّ رحمة المسكين قربة إلى الله تعالى مقام آخر أعلى من الأوّل، وهو الاتصاف بالرحمة وحصول ملكتها. فمتى رأى يتيما أو مسكينا بادر إليه ومسح عليه والتمس الثواب في الشفقة عليه، لا يكاد يصبر عن ذلك، ولو دُفِعَ عنه. ثم يتصدّق عليه بما حضره من ذات يده."[(1)]

ويقول في موطن آخر عند حديثه عن الملكة البلاغية: "وإن سمع تركيبا غير جار على ذلك المنحى، مجّه ونبا عنه سمعُه بأدنى فكر، بل بغير فكر، إلا بما استفاده من حصول هذه الملكة. فإنّ الملكات إذا استقرّت ورسخت في محالّها ظهرت كأنّها طبيعة وجبلّة لذلك المحلّ...ولو رام صاحب هذه الملكة حيدا عن هذه السبيل المعيّنة والتراكيب المخصوصة، لما قدر عليه ولا وافقه لسانه، لأنّه لا يعتاده ولا تهديه إليه ملكته الراسخة عنده."[(2)]

إنّ ما ذكره ابن خلدون يتوافق في كثير من عناصره مع ما تقول به المدرسة

---

(1) نفسه، ص365.

(2) نفسه، ص483.

السلوكيّة، وإن اختلفت المنطلقات والغايات.[1]

هذا أهمّ ما قدرنا على إبرازه من أدوات تقييميّة عند ابن خلدون، وبها نصل إلى نهاية هذا الفصل الذي لم يبق لنا بعده إلاّ الخاتمة، والتي سنعرض فيها ملخصاً للفصول السابقة، ثمّ نتائج البحث وتوصياته.

---

(1) Herbert L. Petri & John M Govern., *Motivation Theory, Research, and Application*, Wadsworth: Thomson learning, 20045th ed, pp.158-159.

خاتمة البحث

ملخص البحث

إنّ أولى هذه المسائل ونواة البحث الأساسية هي إرجاع ابن خلدون علّة التخلف إلى فساد معاني الإنسانية، وقوله بتوقف معالجة هذا التخلّف على تحقيق معاني الاستخلاف من خلال منهج تربوي متكامل، مما يدفع إلى التساؤل عن مدى نجاحه في صياغة منهج تربوي ضمن إطار مفهوم الاستخلاف عنده. وقد احتيج للإجابة عن هذا التساؤل إلى الفصول الخمسة اللاحقة.

تناول **الفصل الأول** في القسم الأوّل منه التعريف بابن خلدون من حيث نسبه، وشيوخه، ومراحل حياته، وملامح شخصيّته، التي اتسمت بالجرأة على الأحداث، وحبّ المغامرات، وعلوّ الهمّة، وسعة العلم، والحنك في السياسة، وقوّة الإرادة، والصبر على الشدائد؛ أمّا القسم الثاني من هذا الفصل فقد خصّص لمناقشة مفهوم التربية والتعليم والتأديب عند ابن خلدون، وقد تبيّن أنّ التربية عند ابن خلدون هي مفهوم شامل يتناول الإنسان في كلّ أبعاده الماديّة والعقليّة والروحيّة منذ ولادته إلى آخر لحظة من حياته، وهي إطار المجتمع وأداته التي من خلالها يحدّد نوعية الإنسان المراد إنتاجه. كما تبيّن أنّ التعليم جزء من التربية مختصّ بتعليم الصنائع، ونقل الخبرات، ويتأثّر قوةّ وضعفا بنوعية العمران والحضارة اللذين ظهر فيهما؛ أمّا التأديب فهو نوع من التعليم مختص بنقل الآداب الحسنة.

اعتنى **الفصل الثاني** بتقييم المناخ التربوي السائد في عصر ابن خلدون، ثمّ أعقبه بتقييم آخر لمناهج التعليم؛ فأمّا الأوّل فقد بيّن فيه ما ساد من فساد سياسي وأخلاقي وإداري، وشيوع الفوضى، وانعدام الأمن والاستقرار، وما تركه من آثار تربوية سيّئة على الفرد والمجتمع آنذاك؛ حيث فَقَدَ الإنسان في ظلّ هذا المناخ التربوي الموبوء كلّ مقوّمات الإنسانيّة، وأصبح مسلوب الإرادة وأداة طيّعة بيد الساسة الفاسدين لإشباع حاجاتهم الغريزيّة ومآربهم الشخصيّة بعيدا عن أي ضابط أخلاقي أو قانوني؛ وأمّا الثاني فقد بيّن فيه ما أدّى إليه هذا الظلم من مسخ للفرد

وتعطيل لطاقاته، وما نتج عنه من خراب للعمران، وأفول الحضارة، وفساد التعليم، وانقطاع سنده، واندثار الصناعات؛ إلاّ بقايا لها في مصر لما اتسمت به من استقرار سياسي، واحترام نسبي لإنسانية الإنسان. ثم تعرّض بعدها لنقد ما ساد في عصره من مناهج للتعليم حيث ركّز فيها على ثلاث نواح مهمّة: أوّلا، هيكلة المناهج من حيث ترتيب موادّها، وقد انتهى به القول إلى ضعفها وعجزها عن تلبية حاجات المتعلّم؛ ثانيا، صياغة المواد المدرَّسة نفسها، وقد أظهر جمودها وعدم علميّتها من ثلاثة وجوه: الاهتمام الزائد بالعلوم الوسائل على حساب العلوم المقاصد، وكثرة الاختصارات التي صعّبت العلم وحالت دون اكتساب ملكته، وكثرة التأليف التي شتّتت ذهن الطالب وصدّته عن بلوغ مبتغاه؛ ثالثا، طرق التدريس ومدى مراعاتها للأسس النفسية والتربويّة، وقد بين قصورها من أربعة أوجه، هي: أولا، عدم مراعاة التدرج في التعليم، وإلقاء الغايات منذ البدايات مما يؤدّي إلى استصعاب المتعلّم العلم وهجره؛ ثانيا، عدم الالتزام بالمقرّرات الدراسية، وخلط المسائل بعضها ببعض ممّا يؤدّي إلى انطماس فكر المتعلّم ويأسه من التحصيل؛ ثالثا، الاعتماد على الحفظ كأساس للتعلّم، وإهمال بقية الوسائل مما يورّث الطالب قصورا في ملكته العلميّة؛ رابعا، استعمال الشدّة مع المتعلّم وقهره مما أدّى إلى فساد معاني الإنسانيّة لديه وارتكاسه إلى أسفل سافلين. هذا هو الإطار التربوي في عصر ابن خلدون، وما أدّت إليه مؤسساته السياسيّة والتعليميّة من تخريب لإنسانية الإنسان، وتعطيل قدراته وطاقاته.

أما مفهوم الاستخلاف عند ابن خلدون الذي يمثل فلسفته التربوية؛ أي رؤيته لنوعية الإنسان المراد إنتاجه، فقد تناوله **الفصل الثالث** في نقاط ثلاث:

أولا: ما هية الإنسان الخليفة، وقد بيّن أنّ الإنسان هو جزء من الطبيعة، منها نشأ وإليها يعود، وأنّه في حقيقته حيوان من جملة الحيوانات ونوع من أنواعها، يشاركها في الحس، والحركة، والحاجة إلى الغذاء والكنّ والجنس والراحة، وغيرها من شروط البقاء. ومع أنّه من أقلّها قدرة على تلبية حاجاته منفردا؛ فإنّ الله قد استخلفه عليها وميّزه عنها بخصائص. وهذه الخصائص نوعان:

أحدهما ما يتعلّق بالنفس البشريّة، ومن أهمّها خاصيّة الضعف والتي تعدّ دافع الإنسان للتعاون وطلب الكمال؛ وخاصيّة الفطرة أي حيادتها واستعدادها للتشكل حسب ما يرد عليها من الواردات مما يفتح باب التربية على مصراعيه؛ وخاصيّة التفكير وهي القدرة على إدراك الكليّات، وهي مجرّدة من المحسوسات وإيقاع أفعاله وفق نظام الأسباب والمسبّبات، وعلى قدر تربيتها وإخراجها من القوّة إلى الفعل يكون تحقّق إنسانيّة الإنسان؛ وخاصيّة القياس والمحاكاة وهي القدرة على تصنيف الحوادث والتنبؤ بمآلاتها ونقل تجاربها؛ وخاصيّة المرونة وهي قابلية النفس البشريّة للتربية والتعوّد والانتقال من حال إلى آخر وفق مبدأي المسؤوليّة والاختيار.

ثانيهما ما يتعلّق بالنفس الإنسانيّة، وهي خاصيّة الملك التي تمثّل أعلى مراتب الإنسانيّة، فهي الحافظة على الإنسان اجتماعه الذي به حفظ حياته وتحقيق حاجاته والشعور بأمانه وإشباع لقيمتي النظام والعدل اللتين بهما كماله؛ وخاصيّة السيادة الشخصيّة التي تعبّر عن حريّة الإرادة والاختيار في الفعل والمسؤوليّة عنه بما يؤكّد حقّا أنّه خليفة الله في أرضه؛ وخاصيّة الرمز وهي القدرة على تحويل أفكاره وأحاسيسه وتجاربه ومشاهداته إلى لغة يمكن تبادلها ونقلها وتعليمها للآخرين.

ثانيا: علاقة الإنسان الخليفة بالطبيعة، وتناول فيه علاقة التأثّر والتأثير بين الطبيعة والإنسان؛ فأمّا علاقة تأثّر الإنسان بالطبيعة، فهي نوعان: ما لا يمكن للإنسان تغييره غير أنّه لا يؤثّر في مهمّته الاستخلافيّة كلون بشرته؛ وما يؤثّر في مهمّة الإنسان الاستخلافيّة مثل: أثر المناخ، والأغذية في أخلاق النّاس وطبائعهم وأبدانهم وأفكارهم، غير أنّ هذا ممّا يمكن للإنسان تعديله والتحكّم في نتائجه؛ وأمّا علاقة تأثير الإنسان في الطبيعة فتقوم على ثلاث ركائز، هي: الأمانة وتعني استئمان الإنسان على هذه الطبيعة والحفاظ عليها وعدم التفريط فيها؛ والتسخير، ويعني حق الإنسان في الاستفادة من هذه الطبيعة واستخدامها في أداء مهمّته وفق مبدأي الرفق والارتفاق؛ والإعمار ويعني وجوب تطوير وتنمية موارد هذه الطبيعة.

ثالثا: الإنسان الخليفة والمجتمع، تسعى التربية من منظور استخلافي إلى إنتاج

إنسان يتمتّع على المستوى الشخصي ببعدين اثنين: البعد المعاشي، والبعد الأخلاقي؛ أمّا على المستوى الجماعي فإنّه لكي تتم له المعاونة مع الآخرين، لا بدّ له من التحلّي كذلك ببعدين آخرين، وهما: المفاوضة، ثم المشاركة؛ فهذا هو الإنسان الخليفة النموذج الذي بشّر به ابن خلدون وهو الفرد الصالح في أخلاقه ومعاشه علما وعملا.

وأما أثر مفهوم الاستخلاف في نظرية المعرفة عند ابن خلدون، فقد تناوله **الفصل الرابع**، وقد تبيّن -تماشيا مع نظرته الاستخلافية- قوله بإمكانية معرفة حقيقيّة عن عوالم حقيقية خارج أذهاننا، هي: عالم الحسّ، وعالم النفس، وعالم الأرواح. وهو لم يجعل حدّا لما يمكن للإنسان الخليفة معرفته بل الوجود كلّه شاهده وغيبيّه ممكن معرفته والتعامل معه؛ إذ إنّ حصول النفس على كمالها مرهون عنده بحصول هذه المعرفة؛ لأنّها هي التي تقوده لمعرفة صفات موجده وآثاره فيها. وتنقسم المعارف من وجهة نظره الاستخلافية إلى معرفة حسّيّة، ومعرفة غيبيّة. فأمّا المعرفة الحسيّة عنده فهي معرفة أساسيّة وضروريّة لا يتمّ وجود الإنسان الخليفة إلاّ بها؛ أما حصولها فيكون عبر آليات منها: الحسّ الظاهر، ويعني به الحواس الخمس؛ والحسّ المشترك، وهو قوّة تدرك المحسوسات مُبصَرَة ومسموعة وملموسة وغيرها في حالة واحدة؛ والخيال، وهو قوّة تمثّل الشيء المحسوس في النفس كما هو مجرّد عن الموادّ الخارجة فقط؛ والواهمة، وهي قوّة لإدراك المعاني الجزئيّة؛ والحافظة، وهي قوّة مهمّتها حفظ المدركات؛ والفكر، وهو القوة التي تقع بها حركة الرؤية والتوجه نحو التعقّل نتيجة لوجدان حركة للنفس في البطن الأوسط من الدّماغ، وهو ثلاث درجات: العقل التمييزي، والعقل التجريبي، والعقل النظري.

أمّا الإنتاج للمعرفة فيكون من الاستقراء أولا، ثمّ التركيب ثانيا، ثمّ الاستنباط والتعميم والتنبؤ آخرا؛ وأمّا المعرفة الغيبيّة فهي لا تكون إلاّ بالغيبة عن الحس وهي ثلاثة أقسام: أولا، ما يحصل بالفطرة، وهي إما يكون الانسلاخ فيها كاملا من غير اكتساب ولا استعانة ولا تكون إلاّ للنبيّ؛ وإمّا أن يكون الانسلاخ فيها ناقصا وهذا يحصل للكهّان ومن على شاكلتهم. وثانيا، ما يحصل بالنوم، وهو إمّا أن يكون في

أول النوم عند مفارقة اليقظة، وهو خاصّ ببعض الناس ولا يقع لهم إلاّ في مبادىء النوم عند مفارقة اليقظة وذهاب الاختيار في الكلام؛ فيتكلّم الواحد منهم وكأنّه مجبور على النطق؛ وغايته أن يسمعه ويفهمه؛ وإما يكون بالرؤيا عند النوم، حيث تطالع النفس الناطقة في ذاتها الروحانيّة لمحة من صور الواقعات. وثالثا، الموت وهو أحد الطرق المؤديّة إلى المعارف الغيبيّة، وهو إمّا أن يكون حقيقيّا كموتى الحوادث والإعدامات فإذا اتفق وسئلوا بعد موتهم مباشرة عن بعض الأمور الغيبيّة أو المستقبليّة فإنّهم يجيبون أحيانا عن بعض ذلك. وإمّا أن يكون موتا صناعيا، وهو نوع من تعطيل القوى الحسيّة وإخمادها ببعض الطرق كالجعل، والرياضة السحرية، والرياضة الصوفيّة. غير أنّه على الرغم من اعترافه نظريا بوجود كلّ هذه المعارف؛ فإنّه لا يعتدّ منها عمليّا وفق نظرته الاستخلافيّة؛ إلاّ بما يعين الإنسان في دينه ودنياه. فالمعارف كلّها غيبيّها وحسّيّها خاضعة لهذه القاعدة: "لأن الأفعال إنما أباح لنا الشارع منها ما يهمنا في ديننا الذي فيه صلاح آخرتنا، أو في معاشنا الذي فيه صلاح دنيانا."[1] بهذا التصوّر لما يهمّ المستخلف من المعارف نصل إلى الفصل الذي يبيّن رأيه في المنهجيّة التي يمكن اعتمادها في تعلّم هذه المعارف.

أما **الفصل الخامس** فقد تناول مفهوم الاستخلاف وأثره في مناهج التعليم عند ابن خلدون، وقد تبيّن أنّ الأهداف التربويّة لمنهاج التعليم عنده هي أهداف تتناول الإنسان بأبعاده الثلاثة وهي الأبعاد الروحية، وتتضمّن الإيمان بالله سبحانه وتعالى، والإيمان بالنبيّ محمّد صلى الله عليه وسلّم الذي يعدّ طريقنا الوحيد لما يريده منّا مُستَخلِفنا (الله سبحانه) من التعاليم والضوابط الوضعيّة التي فيها سعادتنا، والإيمان بأنّ وجودنا في هذه الدّنيا هو وجود عبوري زائل إلى وجود حقيقي دائم، فعلينا أن نتزوّد من عاجلنا لآجلنا. والأبعاد الخلقيّة وتشمل غرس المسؤوليّة الأخلاقيّة في المتعلّم وجعلها جزءا من مكوّناته الشخصيّة، بحيث يشعر لكونه خليفة الله في أرضه، أنّه مسؤول خلقيا مسؤولية مباشرة أمام مستَخلِفه (الله سبحانه). وغرس مفهوم الأمانة الشمولي في المتعلّم، بحيث يعي بأنّه –أخلاقيا- مستأمن على ما

---

(1) ابن خلدون، المقدّمة، ص412.

استخلف عليه بالرعاية والحفظ والإعمار والتنمية وفقا لتعاليم وضوابط الاستخلاف، وغرس مفهوم العدل في المتعلّم، بحيث يعي كمستخلَف أنّ العدل هو أساس الفضائل وينبوعها الذي بدونه يختلّ الوجود ويخرب العمران. والأبعاد المعاشيّة وتشتمل على ترسيخ مبدأ التعاون لدى المتعلّم على أساس أنّه شرط لا يمكن للفرد العيش بدونه، وهو الطريق الوحيد لإشباع حاجاته، وحفظ حياته، وتحقيق إنسانيته، وبلوغ كماله. وترسيخ مبدأ النظام بمفهومه الشمولي، بحيث يصبح مفهوم النظام جزءا من شخصية المتعلّم، وركنا أساسا في تركيبته النفسيّة والفكريّة والعمليّة.

أمّا العلوم التي ينبغي أن تحتويها مناهج التعليم فقد صنّفها إلى تقسيمين؛ عموديّ، وأفقيٍّ. فأمّا في التقسيم الأوّل فقد نظر إليها من حيث مصدرها وهي عقليّة مصدرها العقل في تفاعله مع الواقع، ووضعيّة مصدرها النقل عن الواضع الشرعيّ ولا مجال فيها للعقل؛ إلا في إلحاق الفروع من مسائلها بالأصول. وقد بيّن أنّ تقديمه العقليّ على النقلي له دلالاته التي منها أنّ في تقديم العقلي على النقليّ إشارة إلى تقدّمه زمانيّا؛ إذ إنّ تعلّم الإنسان طرائق العيش والتعامل مع محيطه سابق في الزمان على تعلّمه الشرائع والقوانين. وأن في تقديم العقلي على النقلي إشارة إلى ضرورة الأول دون الثاني للوجود الإنساني؛ لأنّه لا يمكن تصوّر وجود مجتمع إنساني بدون وجود الأوّل؛ ولكن يمكن تصوّره بدون الثاني. وأمّا في التقسيم الثاني؛ فقد نظر إليها من حيث وظيفتها وهي علوم مقصودة بالذات، كالتفسير والحديث والفقه من الشّرعيات، وكالطبيعيّات والإلهيات من الفلسفة. وعلوم آلة وهي وسيلة لغيرها، كالعربيّة والحساب والمنطق.

ثمّ تطرّقنا بعد ذلك إلى الطرق التي يمكن اتباعها في صياغة المناهج التعليميّة وما تحتويه من مواد يُراعَى فيها سنّ المتعلّمين، وقدراتهم، واستعداداتهم النفسيّة والعقليّة، وذلك بالاعتماد على مبدأي التدرّج والتطوّر الهرمي. ثمّ تطرّقنا بعدها إلى شروطه في التعليم وإفادته وهي متنوّعة فمنها ما يتعلّق بالمتعلّم، وهي ثلاثة: الإرادة، والرحلة، ولزوم المعلّم. ومنها ما يرجع إلى المعلّم، وهي: القدوة الحسنة،

والحذق في العلم. ومنها ما يتعلّق بطرق التدريس وتشمل طرقا عقليّة، وهي تلك الوسائل والأساليب التعليميّة التي تراعي في إيصال المعلومات وتبليغها مبادىء العقل ومراحل تطوّره؛ وطرقا نفسيّة، وهي تلك الوسائل والأساليب التعليميّة التي تراعي في إيصال المعلومات وتبليغها مبادىء النفس ومراحل تطوّرها، ومن أهمّها: القياس، والمحاكاة، والتكرار، وحمل المتعلّمين وتحفيزهم على طلب العلم قدر الاستطاعة.

نتائج البحث

أما عن نتائج البحث فقد توصلنا إلى الآتي:

1- إنّ هناك تشابها كبيرا يصل إلى حدّ التطابق بين أعراض أزمة المسلمين في عصر ابن خلدون، وبين أعراض أزمتنا الراهنة. فالأزمتان تشتركان في مرض واحد وهو فساد إنسانية الإنسان، وضياع قيمته بما ناله من أذى الحبس، والقتل، والتشريد، والعسف، والقهر، والإذلال. فهذا المناخ التربوي الموبوء قد أدّى في كلتا الحالين إلى سلسلة من النتائج المترتّب بعضها على بعض؛ ففساد إنسانيّة الإنسان أدّى إلى انتشار العجز، والكسل، والبطالة، والتواكل، والغش، والكذب، والنفاق الاجتماعي. وقد أدّت هذه الأعراض إلى تفكّك المجتمع، واختلال العمران، وانتشار الفقر، والبطالة، والصراعات الداخليّة. وقد أدّى هذا بدوره إلى فتح الباب على مصراعيه للقوى الخارجيّة للاستهتار بنا قديما وحديثا والتدخّل في شؤوننا واستغلالنا وإذلالنا فالأندلس مثال للماضي، وفلسطين والعراق وأفغانستان أمثلة للحاضر. إن طبيعة الأزمة تتلخّص في سوء التربية، وجذورها تعود إلى فساد المؤسسة السياسيّة.

2- بما أنّ الأزمة في عمقها هي أزمة تربية؛ فإنّ حلّها يتوقف أوّلا وقبل كلّ شيء على صلاحية وشموليّة التصوّر التربوي لنوعية الإنسان المراد إنتاجه، وإنّ أنسب التصوّرات وأفضلها وأشملها لأبعاد الإنسان الماديّة والرّوحية والخلقيّة هو مفهوم الاستخلاف الإسلامي.

3- إنّ الفهم الاستخلافي لطبيعة المعرفة ومصادرها وأنواعها وتحديد ما يهمّ

المستخلَف منها، وما ترتّب عنه من تصنيفٍ للعلوم وتحديدٍ للعلاقة بينها، قد حلّ لنا إشكالية من أعوص الإشكاليات التي شغلت المسلمين قديما وحديثا، وهي مسألة علاقة الشرعي الوضعي بالطبيعي العقلي؛ حيث بيّن أنّ لكلّ واحد منهما مصدره الخاص به ومجاله الذي لا يتعدّاه، وأنهما متكاملان في الوظيفة لا متعارضان.

4- إنّ الفهم الاستخلافي لطبيعة التعليم ووظيفته وأهدافه التربويّة، وطرق بناء مناهجه، وطرق توصيلها وتقييمها، وغيرها من المسائل التي وردت في ثنايا البحث تعدّ -معظمها إن لم نقل كلّها- أمورا رائدة في مجالها، وسابقة لزمانها، ودالّة على عبقريّة صاحبها.

توصيات البحث

1- مواصلة البحث في فكر ابن خلدون التربوي وتعميقه -وهذا أمر لا شك في أنّه يحتاج إلى جهود متضافرة، وموجَّهة، وتسلّح فكري، ومادي ومعنوي، واطلاع وإلمام عميق بالتراث التربوي الإسلامي عموما، والخلدوني خصوصا- من أجل إعادة صياغته صياغة جديدة تتناسب مع لغة التربية المعاصرة، وذلك من خلال مقارنة ما يتوصّل إليه من نتائج بالنتائج التي توصّل إليها البحث التربوي المعاصر في الموضوعات المختلفة.

2- إنّ أهمّ ما يمكن أن يستفاد من جهود المفكرين الغربيّين، هي قدرتهم على توليد الأفكار وتعميقها وتفعيلها. لهذا فإنّ الباحث يدعو المهتمين بالتراث الإسلامي عموما والخلدوني خصوصا إلى تركيز أبحاثهم وتوجيهها إلى بعض القضايا المحدّدة، ومحاولة تطويرها وتفعيلها في فهم ومواجهة قضايانا التربوية والمعرفيّة والنفسيّة والتعليميّة كمسألة مفهوم التربية والتعليم وعلاقتهما بالسلطة والحضارة والعمران، ومفهوم الاستخلاف، وقضايا المعرفة وتقسيم العلوم وعلاقة بعضها ببعض، والعادة، والملكة، وأقسام الفكر، والتدرّج، وغيرها من المسائل الكثيرة التي مرّ ذكرها في ثنايا الدراسة.

3- دعوة أصحاب القرار من الساسة والتربويين في عالمنا الإسلامي إلى العناية بالتراث التربوي الإسلامي عموما والخلدوني خصوصا، وذلك من خلال إقامة مؤتمرات ومراكز بحوث متخصّصة تعنى بدراسة تراثه دراسة واعية وهادفة، وجعله المصدر الأساس في بناء مناهجنا التربويّة والتعليميّة باعتباره الأنسب لمكوّناتنا الثقافيّة والحضاريّة والدينيّة، بدل الاعتماد على المناهج المستوردة التي لا تزيدنا إلاّ انبتاتا عن فكرنا وحضارتنا وتبعيّة في أخلاقنا وسلوكنا.

هذه هي النتائج والتوصيات التي أردت إثباتها في نهاية هذا البحث، عسى أن تكون معالم وإشارات ولبنات صالحة تفيد المهتمين بفكر وآراء هذا العالم العبقري الجليل (ابن خلدون) التي لا تزال تحتاج إلى جهود جبارة ومخلصة سلاحها العلم، ورايتها الحق، وغايتها خدمة الأمة والبشرية جمعاء. وأخيرا هذا هو جهد المقلّ، وأحمد الله على ما وفَّقَ وأسأله المغفرة فيما قصّرتُ فيه وأسأله العون والتوفيق فيما يأتي؛ إنّه نعم المولى ونعم النصير.

المصادر والمراجع

1. العربية

1. القرآن الكريم.
2. الأبراشي، محمد عطيّة، **التربية الإسلاميّة وفلاسفتها** (القاهرة: دار الفكر العربي، د.ت.).
3. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، **كتاب الإيمان**، (بيروت: دار الكتب العلمية، 1983م).
4. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، **تاريخ** (بيروت: دار الكتب العلمية، 1992م).
5. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، **شفاء السائل وتهذيب المسائل**، تحقيق: محمد مطيع الحافظ (بيروت: دار الفكر المعاصر، 1996م).
6. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، **المقدمة** (بيروت: دار الكتب العلمية، 2000م).
7. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد، **المقدمة**، تحقيق: علي عبد الواحد وافي (القاهرة: دار نهضة مصر للطبع والنشر، د.ت.).
8. ابن سينا، الحسين بن علي، **النجاة في المنطق والإلهيات**، تحقيق: عبد الرحمن عميرة (بيروت: دار الجيل، 1992م).
9. ابن كثير، إسماعيل، **تفسير القرآن العظيم** (القاهرة: مكتبة دار التراث، د.ت).
10. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم، **لسان العرب** (بيروت: دار صادر، 1990م).
11. أبو يعرب، المرزوقي، **آفاق النهضة العربية ومستقبل الإنسان في مهبّ العولمة** (بيروت: دار الطليعة، 1999م).
12. أبو يعرب، المرزوقي، **الاجتماع النظري الخلدوني والتاريخ العربي المعاصر** (بيروت: الدار العربية للكتاب، 1983م).
13. أبو يعرب، المرزوقي ، "شروط وحدة المسلمين وشروط نهضتهم لاستئناف دورهم الكوني" (ماليزيا: **مجلة وحدة الأمة**، السنة الأولى: العدد الأول، 2003م).
14. إنكلر، أليكس، **مقدمة في علم الاجتماع**، ترجمة: محمد الجوهري، وآخرون (القاهرة: دار المعارف، 1978م).
15. أومليل، علي، **الخطاب التاريخي: دراسة لمنهجية ابن خلدون** (بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر، 1985م).
16. باتسييفا، سفتيلانا، ، **العمران البشري في مقدمة ابن خلدون**، ترجمة: رضوان إبراهيم (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1986م).

17. بدوي، فاطمة، **علم اجتماع المعرفة بين الفكر الخلدوني والفكر الغربي** (د.م: منشورات جرّوس-برس، د.ت).
18. البيضاوي، عبد الله بن عمر بن محمد، **أنوار التنزيل وأسرار التأويل** (بيروت: دار الكتب العلمية، 2003م).
19. الحبابي، محمد عزيز، **ابن خلدون معاصرا**، ترجمة: فاطمة الجامعي الحبابي (بيروت: دار الحداثة للطباعة والنشر والتوزيع، 1984م).
20. الحصري، ساطع، **دراسات عن مقدّمة ابن خلدون** (القاهرة: مكتبة الخانجي، وبغداد: مكتبة المثنى، 1961م).
21. دوبو، رينيه، **إنسانية... الإنسان: نقد علمي للحضارة المادية**، ترجمة: نبيل صبحي الطويل (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1979م).
22. الذوادي، محمود، وآخرون، **الفكر الاجتماعي الخلدوني: المنهج والمفاهيم والأزمة المعرفية** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 2004م).
23. رضا، محمد جواد، **العرب والتربية والحضارة: الاختيار الصعب** (بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، 1993م).
24. الزبيدي، السيد محمد مرتضى، **تاج العروس** (القاهرة: المطبعة الخيرية، 1306هـ).
25. الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى، **الموافقات في أصول الأحكام**، تعليق: محمد حسين مخلوف (د. م: دار الفكر د.ت).
26. الشوكاني، محمد بن علي بن محمد، **فتح القدير** (د.م: عالم الكتب د.ت).
27. الطبري، محمد بن جرير، ، **جامع البيان عن تأويل آي القرآن** (القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى بابي الحلبي وأولاده، 1968م).
28. عبد الله، محمد محمود، **خلاصة الدواء في الثوم والبصل والعسل والحبة السوداء** (القاهرة: مكتبة القدسي، 1995م).
29. العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، **فتح الباري بشرح صحيح البخاري** (القاهرة: دار المطبعة السلفيّة، 1407هـ).
30. العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، **إحياء علوم الدين**، تحقيق: سيد بن إبراهيم بن صادق بن عمران (القاهرة: دار الحديث، 1992م).
31. العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، **أيها الولد**، تحقيق: أحمد مطلوب (بغداد: مطبعة وزارة الأوقاف والشؤون الدينيّة، 1986م).
32. العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، **معارج القدس في مدارج معرفة النفس** (القاهرة: مطبعة السعادة، 1927م).

33. الفارابي، أبو نصر، كتاب آراء أهل المدينة الفاضلة، تعليق: ألبير نصري نادر (بيروت: دار المشرق، 1985م).

34. فرحان، إسحاق، وآخرون، استراتيجيات تعليم محتوى المنهاج التربوي، (عمان: دار الفرقان، 1999م).

35. فروخ، عمر، تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون (بيروت: دار العلم للملايين، 1972م).

36. الفيروزبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، (بيروت: مؤسسة الرسالة، 1987م).

37. القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري، الجامع لأحكام القرآن، (بيروت: مؤسسة مناهل العرفان، ودمشق: مكتبة الغزالي، د.ت).

38. الكيلاني، ماجد عرسان، تطوّر مفهوم النظريّة التربويّة الإسلاميّة، (عمان: جمعيّة أعمال المطابع التعاونيّة، 1978م).

39. المسدي، عبد السلام، قراءات في فكر الشابي والمتنبي والجاحظ وابن خلدون، (الكويت: دار سعاد الصباح، 1993م).

40. الموسوعة العربية العالمية، (الرياض: مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، 1996م).

41. الميداني، عبد الرحمن حسن حبنكة ، ضوابط المعرفة (دمشق: دار القلم، 1988م).

42. النجار، عبد المجيد عمر، قضايا البيئة من منظور إسلامي (الدوحة: مركز البحوث والدراسات، 1999م).

43. النووي، محي الدين يحي بن شرف، شرح صحيح مسلم (القاهرة: المطبعة المصرية بالأزهر، 1349هـ).

44. الهاشمي، محمد، ، الفكر العربي: جذوره وثماره (الكويت، مكتبة الفلاح، 1978م).

2- الإنجليزية

1. Blackedge, David and Hunt, Barry, 1993, **Sociological Interpretations of Education,** London and New York: Rutledge.
2. Brainerd, Charles J., 1978, **Piaget's Theory of Intelligence,** Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
3. Bruner, Jerome S., 1977, **The Process of Education,** London: Harvard University Press.
4. Chisholm, Roderick M, 1989, **Theory of Knowledge**, New Jersey: Prentice Hall.
5. Curtis, S. J., M.A.., 1958, **An Introduction to the Philosophy of Education** London: University Tutorial Press Ltd, Ph.D.

6. Dewey, John, 1916, **Democracy and Education, an Introduction to the Philosophy of Education**, New York: The Macmillan Company.

7. Eggen, Paul D. and Kauchak, Donald P., 2001, **Strategies for Teachers: Teaching Content and Thinking Skills**, Boston: Allyn and Bacon.

8. Geis, Robert J., 1995, **Personal Existence after Death,** USA: Sherwood Sugden & Company Publishers.

9. Joseph, Pamela Bolotin et la., 2000, **Cultures of Curriculum**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

10. Kellehear, Allan, **Experiences Near Death**, 1996, Oxford: Oxford University Press.

11. Kelly, A.V., 1989, **The Curriculum Theory and Practice**, London: Paul Chapman Publishing Ltd.

12. Lacoste, Yves, 1984, **Ibn Khaldun: The Birth of History and the Past of the Third World**, Thetford, Norfolk: The Thetford Press Ltd.

13. Mahdi, Muhsen, 1964, **Philosophy of History**, Chicago: The University of Chicago Press.

14. Maslow, Abraham Harold, 1987, **Motivation and Personality**, New York: Harper & Row, Publishers.

15. Ornstein, Allan C. and Hunkins, Francis P., 1988, **Curriculum: Foundations, Principles, and Issues,** Boston: Allyn and Bacon.

16. Petri, Herbert L. & Govern, John M., 2004, **Motivation Theory, Research, and Application,** Wadsworth: Thomson Learning.

17. Piaget, Jean, 1969, **The Mechanisms of Perception**, English trans. G. N. Seagrim, New York: Basic Book, Inc., Publishers.

18. Ralph, Baergen, 1995, **Contemporary Epistemology,** USA: Harcourt Brace College Publishers.

19. Squires, Geoffrey, 1987, **The Curriculum Beyond School,** London: Hodder and Stoughton.

20. Yazid Isa Soraty, 1986, **Ibn Khaldoun's Views on Man, Society, and Education**, Ann Arbor, Mich: University Microfilms International, Ph.D.

فهرس المحتويات